

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Conception et validation d'une évaluation terminale motivant les collégiennes et les collégiens  
à la pratique pérenne d'activités physiques

par

Annie Bradette

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître en enseignement (M. Éd.)

Maîtrise en enseignement au collégial

Juin 2020

© Annie Bradette, 2020



UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Conception et validation d'une évaluation terminale motivant les collégiennes et les collégiens  
à la pratique pérenne d'activités physiques

par

Annie Bradette

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Isabelle Cabot

Directrice ou directeur de l'essai

Université de Sherbrooke

Raymonde Gosselin

Évaluatrice externe de l'essai

Université de Sherbrooke

Essai accepté le 26 Juin 2020



## SOMMAIRE

En 1993, l'arrivée du Renouveau pédagogique et l'intégration de l'approche par compétences (APC) ont apporté des changements dans le milieu de l'éducation, notamment le passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage (Gouvernement du Québec, 1993, 1995). Cette transformation soulève des modifications majeures au niveau des apprentissages et des évaluations au collégial (Gouvernement du Québec, 1995). Encore aujourd'hui, on observe des difficultés d'évaluation en éducation physique au collégial (Champagne, Chiasson, Delaney et Lasnier 2013) puisque l'évaluation n'a pas été actualisée pour s'ajuster à ce changement vers le paradigme de l'apprentissage.

Actuellement, l'évaluation des apprentissages tenant lieu d'évaluation terminale de cours d'éducation physique de l'ensemble 3, au cégep de la chercheuse, correspond à un test de course navette de 20 mètres factuel et imposé. Ce test de course consiste à faire courir les étudiantes et les étudiants sur une distance de 20 mètres en suivant un rythme prescrit. Le test s'arrête pour l'étudiante ou l'étudiant lorsqu'il ne réussit plus à maintenir le rythme de course basé sur des normes standardisées faisant appel à un contexte de performance physique. Ce test de course navette ne permet pas de confirmer l'acquisition de la compétence évaluée qui est de : « démontrer sa capacité à se charger de sa pratique de l'activité physique dans une perspective de santé » (Gouvernement du Québec, 2016, p. 30). Cette pratique évaluative est incohérente avec ladite compétence et engendre un conflit pédagogique. Comme l'énonce Lemoyne (2012), l'évaluation unique de la performance semble injuste socialement, car ces tests peuvent porter préjudice à certains individus. De plus, ce test ne prend aucunement en considération les intérêts

des étudiantes et des étudiants en matière d'activité physique. Finalement, ce test de course navette ne met pas en lumière le processus de pratique d'activité physique hors cours qui est la démarche pour arriver à améliorer ses habitudes de vie, ce qui peut en démotiver quelques-uns.

Viau (2009) précise qu'une étudiante ou un étudiant sera plus motivé à exécuter une tâche si celle-ci l'intéresse, s'il y voit une utilité, s'il a une bonne perception de contrôlabilité envers la tâche à réaliser et s'il a une perception positive de ses compétences à accomplir la tâche. Cela devrait être à considérer lors de la pratique de l'activité physique dans une perspective de reproduire des actions de manière récurrente et autonome. Conséquemment, il serait pertinent d'adapter les stratégies d'évaluation pour qu'elles soient centralisées sur les apprentissages des étudiantes et des étudiants plutôt que sur leur performance physique. Ainsi, l'évaluation terminale de cours proposée dans le présent essai, en lien avec le programme d'activités physiques (PAP) du dernier cours d'éducation physique collégial, se veut une stratégie d'évaluation encourageant le développement durable de la pratique de l'activité physique et de saines habitudes de vie. Dans cette optique, l'objectif général de cet essai est de concevoir et de valider une évaluation terminale de cours conçue pour motiver les étudiantes et les étudiants à s'engager dans une pratique pérenne d'activité physique.

Le présent essai se situe dans une approche qualitative sous le paradigme épistémologique interprétatif. Cette évaluation terminale a été conçue à partir de la démarche méthodologique de recherche-développement proposée par Van der Maren (2003, 2014), puis validée grâce à la participation de 56 étudiantes et étudiants, 6 enseignantes et enseignants,

3 expertes ou experts. Les résultats ont été recueillis à l'aide de deux outils de collectes de données soit un questionnaire et une entrevue semi-dirigée.

Les résultats de recherche ont été obtenus par la méthode inductive par itération. Ils révèlent que l'évaluation terminale conçue favorise les apprentissages dans une APC, selon les propos obtenus des enseignantes et des enseignants et des expertes et experts. De plus, les étudiantes et étudiants affirment qu'elle suscite la motivation ainsi que l'engagement à la pratique d'activité physique. Les résultats confirment que l'évaluation terminale permettant de faire un choix de test (groupe expérimental) favorise la perception de la valeur de l'activité ainsi que la perception de contrôle et de compétence des étudiantes et des étudiants. Aux entrevues postcours, unanimement, les étudiantes et les étudiants ont affirmé que leur niveau d'activité actuel était interrelié à leur cours d'éducation physique de l'ensemble 3. Ceci laisse croire à l'influence positive du cours, et de son évaluation terminale, sur une pratique pérenne de l'activité physique.

Les conclusions de l'essai incitent à vérifier cette influence possible dans le cadre d'études ultérieures et auprès de plus grands échantillons.





## TABLE DES MATIÈRES

<b>SOMMAIRE.....</b>	<b>V</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES.....</b>	<b>IX</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX.....</b>	<b>XIII</b>
<b>LISTE DES FIGURES .....</b>	<b>XVI</b>
<b>LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....</b>	<b>XVII</b>
<b>REMERCIEMENTS .....</b>	<b>XIX</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>1</b>
<b>PREMIER CHAPITRE. LA PROBLÉMATIQUE .....</b>	<b>5</b>
1. LE CONTEXTE DE L'ESSAI.....	5
1.1 Les cours d'éducation physique au collégial .....	6
1.2 Les cours d'éducation physique de l'ensemble 3 du collégial.....	7
1.3 L'évaluation terminale de l'ensemble 3 en éducation physique au collégial .....	9
2. LE PROBLÈME À L'ORIGINE DE L'ESSAI .....	10
2.1 Le manque de pratique d'activités physiques : un problème de santé publique...	12
2.2 L'approche par compétences : un changement de paradigme difficile à adopter dans les pratiques évaluatives en éducation physique au collégial .....	15
2.3 Les difficultés à susciter la motivation à la pratique régulière de l'activité physique hors cours.....	16
2.4 Concevoir une évaluation terminale de cours en éducation physique de l'ensemble 3 en considérant le peu de recherche sur le sujet .....	19
2.5 La difficulté à interpréter la compétence de l'ensemble 3 en éducation physique du collégial.....	21
2.6 La difficulté de témoigner de la prise en charge réelle de leur pratique d'activité physique hors cours.....	23
2.7 L'incohérence entre l'évaluation de la capacité cardiorespiratoire et la compétence finale en éducation physique de l'ensemble 3 .....	24
3. L'OBJECTIF GÉNÉRAL DE RECHERCHE .....	25

<b>DEUXIÈME CHAPITRE. LE CADRE DE RÉFÉRENCE.....</b>	<b>27</b>
1. L'ACTIVITÉ PHYSIQUE.....	27
1.1 LES BIENFAITS DE L'ACTIVITÉ PHYSIQUE.....	28
1.2 L'ACTIVITÉ PHYSIQUE EN MILIEU SCOLAIRE .....	29
1.2.1 Les recommandations en termes de prescription d'activité physique .....	33
1.2.2 Pratiquer de l'activité physique hors cours au collégial .....	37
2. L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES DANS UNE APPROCHE PAR COMPÉTENCES .....	39
2.1 Le concept-d'évaluation.....	40
2.1.1 L'évaluation selon l'APC .....	41
2.1.2 L'évaluation dans les cours d'éducation physique au collégial .....	44
2.1.3 L'évaluation des compétences en situation authentique.....	46
2.1.4 L'évaluation terminale de cours.....	48
3. LA MOTIVATION.....	49
3.1 Les définitions.....	49
3.2 La distinction entre le concept de motivation et d'engagement .....	52
3.3 Les théories de la motivation .....	55
3.4 Une application mobile pour susciter la motivation à la pratique d'activité physique .....	59
4. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES .....	60
<b>TROISIÈME CHAPITRE. LA MÉTHODOLOGIE .....</b>	<b>61</b>
1. L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE ET LE TYPE DE PROJET .....	61
2. CONCEPTION DE L'ÉVALUATION TERMINALE .....	63
3. PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS .....	66
3.1 La population .....	67
3.2 L'échantillon.....	68
4. TECHNIQUES ET INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES .....	69
4.1 Les questionnaires.....	69
4.2 Les entrevues semi-dirigées.....	72
5. MÉTHODES DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DE DONNÉES .....	73
6. DÉROULEMENT ET ÉCHÉANCIER.....	76
7. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES .....	79

<b>QUATRIÈME CHAPITRE. LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION</b>	
<b>DES RÉSULTATS.....</b>	<b>83</b>
1. ANALYSE DES DONNÉES ET PRÉSENTATION DES RÉSULTATS .....	83
1.1 Les étudiantes et les étudiants.....	83
1.1.1 Le questionnaire.....	83
1.1.2 Les entrevues .....	108
1.1.3 Conclusion sur les points de vue des étudiantes et des étudiants .....	117
1.2 Les enseignantes et les enseignants .....	118
1.2.1 Conclusions sur les points de vue des enseignantes et des enseignants ....	134
1.3 Les expertes et les experts.....	135
1.3.1 Synthèse sur les points de vue des expertes et des experts .....	135
1.4 La triangulation.....	140
1.4.1 Les éléments convergents .....	141
1.4.2 Les éléments divergents.....	143
2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS .....	144
2.1 L'activité physique.....	145
2.2 L'évaluation dans une approche par compétences (APC) .....	148
2.3 La motivation .....	153
2.4 Les améliorations suggérées .....	158
2.5 L'évaluation terminale finale.....	160
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>163</b>
1. RETOUR SUR LA CONCEPTION ET LA VALIDATION DE L'ÉVALUATION TERMINALE.....	163
2. LES LIMITES DE L'ESSAI .....	165
3. LES RETOMBÉES ENVISAGÉES ET LES PERSPECTIVES DE RECHERCHES FUTURES .....	167
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>171</b>
<b>ANNEXE A. COMPOSANTES DE LA FORMATION GÉNÉRALE EN ÉDUCATION</b>	
<b>PHYSIQUE DE L'ENSEMBLE 3.....</b>	<b>185</b>
<b>ANNEXE B. L'ÉVALUATION TERMINALE EN ÉDUCATION PHYSIQUE DE</b>	
<b>L'ENSEMBLE 3 .....</b>	<b>187</b>
<b>ANNEXE C. COMPARAISON ENTRE LES STRATÉGIES D'ÉVALUATION.....</b>	<b>212</b>
<b>ANNEXE D. QUESTIONNAIRES DE VALIDATION DE L'ÉVALUATION</b>	
<b>TERMINALE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS.....</b>	<b>215</b>

<b>ANNEXE E. LES RÉPONSES DES EXPERTES ET DES EXPERTS AU QUESTIONNAIRE.....</b>	<b>220</b>
<b>ANNEXE F. QUESTIONNAIRE DE VALIDATION DE L'ÉVALUATION TERMINALE PAR LES ÉTUDIANTES ET LES ÉTUDIANTS.....</b>	<b>225</b>
<b>ANNEXE G. QUESTIONS POUR L'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE AVEC LES ÉTUDIANTES ET LES ÉTUDIANTS.....</b>	<b>228</b>
<b>ANNEXE H. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ET ATTESTATION DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE .....</b>	<b>230</b>

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Définitions des concepts utilisés pour les niveaux recommandés d'activité physique .....	36
Tableau 2. Le calendrier du déroulement du projet d'essai .....	77
Tableau 3. Analyse des points de vue des étudiantes et des étudiants quant aux moyens d'évaluation le plus pertinent .....	85
Tableau 4. Analyse des points de vue des étudiantes et des étudiants quant aux moyens permettant le mieux d'évaluer la prise en charge de la pratique régulière de l'activité physique .....	88
Tableau 5. Analyse des points de vue des étudiantes et des étudiants liés à la question : est-ce que le PAP t'a permis d'apprendre et d'expérimenter le fait d'être actif? .....	90
Tableau 6. Analyse du contenu des points de vue des étudiantes et des étudiants quant au moyen le plus motivant d'évaluer .....	93
Tableau 7. Analyse du contenu des points de vue des étudiantes et des étudiants quant à la motivation liée au choix d'un test cardiovasculaire ou pas .....	95
Tableau 8. Analyse du contenu des points de vue des étudiantes et des étudiants quant à la manière la plus équitable d'évaluer la compétence du cours .....	97
Tableau 9. Analyse du contenu des points de vue des étudiantes et des étudiants en lien avec la motivation à être actif régulièrement à l'extérieur du cours .....	100
Tableau 10. Analyse du contenu des points de vue des étudiantes et des étudiants en lien avec ce qu'ils apprécient du PAP .....	101
Tableau 11. Analyse du contenu des points de vue des étudiantes et des étudiants en lien avec ce qu'ils ont moins apprécié du PAP .....	102
Tableau 12. Analyse du contenu des points de vue des étudiantes et des étudiants en lien avec la motivation à être actif régulièrement à l'aide de l'application Runkeeper .....	104
Tableau 13. Analyse du contenu des points de vue des étudiantes et des étudiants sur l'acquisition des compétences grâce au cours d'éducation physique .....	107

Tableau 14. Analyse du contenu des points de vue des étudiantes et des étudiants sur la façon d'améliorer le PAP pour qu'il soit encore plus motivant.....	108
Tableau 15. Analyse des explications des étudiantes et des étudiants en lien avec les résultats obtenus à la question 4 de l'entrevue.....	110
Tableau 16. Analyse des explications des étudiantes et des étudiants en lien avec les résultats obtenus à la question 6 de l'entrevue.....	113
Tableau 17. Analyse des explications des étudiantes et des étudiants en lien avec les résultats obtenus à la question 8 de l'entrevue.....	116
Tableau 18. Analyse des explications des étudiantes et des étudiants en lien avec les résultats obtenus à la question 9 de l'entrevue.....	117
Tableau 19. Analyse des points de vue des enseignantes et des enseignants en lien avec les résultats obtenus à la question 1.....	120
Tableau 20. Analyse des points de vue des enseignantes et des enseignants en lien avec les résultats obtenus à la question 2.....	121
Tableau 21. Analyse des points de vue des enseignantes et des enseignants en lien avec les résultats obtenus à la question 3.....	122
Tableau 22. Analyse des points de vue des enseignantes et des enseignants en lien avec les résultats obtenus à la question 4.....	123
Tableau 23. Analyse des points de vue des enseignantes et des enseignants en lien avec les résultats obtenus à la sous-question 4.1 .....	124
Tableau 24. Analyse des points de vue des enseignantes et des enseignants en lien avec les résultats obtenus à la question 5.....	125
Tableau 25. Analyse des points de vue des enseignantes et des enseignants en lien avec les résultats obtenus à la sous-question 5.1 .....	126
Tableau 26. Analyse des points de vue des enseignantes et des enseignants en lien avec les résultats obtenus à la sous-question 5.2 .....	127
Tableau 27. Analyse des points de vue des enseignantes et des enseignants en lien avec les résultats obtenus à la question 8.....	130
Tableau 28. Les points forts de l'évaluation terminale classés en fonction des concepts de cet essai .....	133

Tableau 29. Les points faibles de l'évaluation terminale classés en fonction des concepts de cet essai .....	134
Tableau 30. Les points forts de l'évaluation terminale classés en fonction des concepts de cet essai .....	139
Tableau 31. Les points faibles de l'évaluation terminale classés en fonction des concepts de cet essai .....	140

## LISTE DES FIGURES

Figure 1.	Lequel des moyens d'évaluation est le plus pertinent? .....	84
Figure 2.	Lequel des deux moyens permet le mieux d'évaluer la prise en charge de la pratique régulière de l'activité physique? .....	86
Figure 3.	Est-ce que le PAP t'a permis d'apprendre et d'expérimenter le fait d'être actif? .....	89
Figure 4.	Lequel de ces deux moyens d'évaluer est le plus motivant? .....	92
Figure 5.	Est-ce plus motivant de faire un test navette ou un test au choix?.....	94
Figure 6.	Quelle est la manière la plus équitable d'évaluer la compétence du cours? .....	96
Figure 7.	Est-ce que le PAP t'a motivé à être actif régulièrement à l'extérieur du cours? .....	99
Figure 8.	Est-ce que l'utilisation de Runkeeper t'a permis de rester motivé à être actif tout au long de la session ?.....	103
Figure 9.	Est-ce que le cours d'éducation physique t'a permis d'acquérir des compétences te permettant de faire de meilleurs choix à l'égard de tes habitudes de vie? .....	106



**LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

APC	Approche par compétences
CÉR	Comité d'éthique de la recherche
DEC	Diplôme d'études collégiales
ÉSA	Évaluation en situation authentique
FÉEPEQ	Fédération des éducateurs et éducatrices physiques enseignants du Québec
OMS	Organisation mondiale de la Santé
PAM	Puissance aérobie maximale
PAP	Programme d'activités physiques
PAREA	Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage
PIÉA	Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages
RSEQ	Réseau du sport étudiant du Québec
TIC	Technologies de l'information et de la communication



## **REMERCIEMENTS**

Après plusieurs années d'enseignement au secondaire, l'opportunité d'aller enseigner au collégial s'est présentée à moi. Conjointement à ces nouveaux défis qu'accompagnent un changement de milieu professionnel, j'ai fait le choix de reprendre mes études grâce au programme Performa offert par l'Université de Sherbrooke au Cégep Édouard-Montpetit. Ce long parcours atypique d'étude de 2<sup>e</sup> cycle a été parsemé d'arrêts et de reprises des cours dus à certains événements personnels. À ce propos, je désire remercier infiniment mon amoureux et mes deux enfants qui m'ont encouragée à persévérer tout au long de mon parcours. Je les remercie aussi d'avoir partagé leur amoureuse ou leur maman avec l'écran d'un ordinateur tous les matins. Grâce à vous, votre amour, vos regards approbateurs et vos câlins, j'ai pu ressentir votre envie de me voir réussir.

Du côté professionnel, je souhaite remercier l'investissement d'Isabelle Cabot, détentrice d'un doctorat en psychopédagogie et enseignante au département de psychologie du Cégep de Saint-Jean-sur-Richelieu dans ce projet de maîtrise. Son expertise en recherche, son partage de connaissances et ses mots d'encouragements m'ont beaucoup apportée. Surtout, je désire souligner toute l'admiration que j'ai pour cette femme exceptionnelle qui représente pour moi un mentor et une amie.

J'aimerais remercier Raymonde Gosselin, conseillère pédagogique au Service des programmes, qui m'a accompagnée dans le début de ce projet et qui a toujours eu la porte de son bureau ouverte pour répondre à mes questions. Merci à mes collègues pour les échanges

xx

pédagogiques enrichissants et les participantes et les participants à cette recherche. Incontestablement, un merci spécial à la Direction des études du Cégep Édouard-Montpetit qui m'a supportée dans mon cheminement professionnel. En terminant un merci à cette magnifique profession de l'enseignement de l'éducation physique qui me comble de bonheur depuis déjà 23 ans!

## INTRODUCTION

L'enseignement a évolué dans les dernières décennies. L'arrivée du Renouveau pédagogique en 1993 et de la mise en place de l'approche par compétences (APC) ont obligé l'ensemble des cégeps à revoir l'organisation des programmes selon cette approche (Gouvernement du Québec, 1993, 1995). Parmi ces changements, notons le passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage (Gouvernement du Québec, 1993). L'une des mesures apportées par le Renouveau pédagogique dans les cégeps consiste à doter les programmes et les cours d'une évaluation terminale (Gouvernement du Québec, 1993). Le défi était de taille, car 25 ans plus tard, cette mesure évaluative est encore difficile à implanter en éducation physique au collégial. Conséquemment, la conception et la validation d'une évaluation terminale pour le dernier cours en éducation physique au collégial, que l'on nomme le cours d'ensemble 3, seront réalisées dans le cadre de cet essai.

Chaque session, dans le département d'éducation physique du Cégep Édouard-Montpetit, quelques changements sont instaurés afin d'améliorer notre enseignement dans une APC. En revanche, un questionnaire perdure par rapport à l'évaluation terminale des cours de l'ensemble 3. Cette évaluation devrait être une tâche synthèse intégratrice représentant le transfert des compétences atteintes en ensemble 1 et en ensemble 2 afin de démontrer la compétence finale dans le dernier cours d'éducation physique (Gouvernement du Québec, 2016; Leroux, 2010). Ainsi, pour répondre à l'APC et aux exigences pédagogiques associées à cette approche, une question reste au cœur de cette réflexion : quelle évaluation terminale de cours sera-t-il préférable de concevoir et de valider en éducation physique de l'ensemble 3 dans

une APC et qui saurait motiver les étudiantes et les étudiants à adhérer à une pratique pérenne de l'activité physique?

Dans cet essai, le premier chapitre consiste à décrire le contexte dans lequel évolue ce projet et à présenter les différents éléments de la problématique justifiant l'étude. En premier lieu, sera abordé le manque de pratique d'activité physique comme étant un problème de santé publique. En second lieu, le changement de paradigme d'apprentissage vers l'APC sera traité. En troisième lieu, les obstacles à susciter la motivation à la pratique d'activité physique hors cours seront présentés. Ensuite, la difficulté à concevoir une évaluation terminale en considérant le peu de recherche sur le sujet sera traitée. Toujours dans la problématique, les difficultés d'observation en temps réel de la prise en charge d'une pratique d'activité physique hors cours par les étudiantes et les étudiants seront abordées. De plus, l'interprétation distincte de la compétence de l'ensemble 3 en éducation physique à chacun des cégeps engendre des différences majeures dans l'enseignement. Il est donc pertinent de soulever cet obstacle. Finalement, ce premier chapitre se terminera en abordant l'objectif général de l'essai qui est de concevoir et de valider une nouvelle stratégie d'évaluation en éducation physique pour les cours de l'ensemble 3.

Le deuxième chapitre présentera le cadre de référence permettant d'établir les assises théoriques de cet essai. Dans un premier temps, le concept de l'activité physique en milieu scolaire sera abordé. Dans un deuxième temps, le concept d'évaluation dans une APC sera traité tout en abordant l'évaluation en situation authentique et terminale en éducation physique. Dans un troisième temps, les concepts de motivation et d'engagement seront présentés ainsi que

le développement de l'intérêt chez l'individu. En terminant, les objectifs spécifiques de cet essai, qui visent l'élaboration d'une évaluation terminale valide pour le dernier cours d'éducation physique au collégial, seront annoncés.

Le troisième chapitre présentera la méthodologie de l'essai. Plus précisément, cette recherche se situe dans une approche méthodologique qualitative, de type interprétatif. Un devis de type recherche-développement sera adopté afin de développer et valider une stratégie d'évaluation au collégial. En outre, les participantes et les participants, les étapes de la recherche de développement proposé par Van der Maren (2003, 2014) et le déroulement de la recherche seront présentés. De plus, ce chapitre présentera les techniques et les instruments de collectes de données, les méthodes d'analyse, ainsi que le calendrier de la recherche. Finalement, les moyens utilisés pour assurer la rigueur, la scientificité et l'éthique de la recherche seront énoncés.

Le dernier chapitre sera réservé à présenter les données traitées selon une méthode inductive par itération. Les données recueillies aux questionnaires et à l'entrevue semi-dirigée par les étudiantes et les étudiants, les enseignantes et les enseignants et les expertes et experts seront triangulées jusqu'à saturation. Les résultats de cette procédure seront résumés et dévoilés en les comparant aux concepts clés de cette recherche ainsi qu'au modèle théorique de la dynamique motivationnelle proposée par Viau (2009). L'interprétation de ces données analysées sera extrêmement contributive à la qualité de la conception et de la validation de l'évaluation terminale.

Enfin, la conclusion permettra d'apprécier la résolution de la problématique à l'origine de l'étude et présentera les retombées envisagées et les perspectives de recherches ultérieures.





## **PREMIER CHAPITRE. LA PROBLÉMATIQUE**

Dans cette section, la genèse de la réflexion liée à l'impact d'une nouvelle stratégie d'évaluation en éducation physique de l'ensemble 3 au collégial sera abordée. Ce premier chapitre traite d'abord du contexte dans lequel évolue la problématique de cet essai. Ensuite, les composantes de la problématique liée à l'évaluation terminale existante au département d'éducation physique du Cégep Édouard-Montpetit seront présentées. Le problème sur lequel s'articule cet essai concerne directement l'outil d'évaluation utilisé par ce département pour répondre à l'atteinte de la compétence finale de l'ensemble 3. Pour conclure ce premier chapitre, la question générale de recherche sera énoncée.

### **1. LE CONTEXTE DE L'ESSAI**

Cette section abordera le contexte de l'essai afin de permettre une compréhension plus globale de la problématique. Initialement, l'explication des changements instaurés dans la formation générale commune sera abordée. Suivra la présentation des cours d'éducation physique au collégial. Spécifiquement, le cours de l'ensemble 3 sera expliqué, car la compréhension de la compétence finale à atteindre ainsi que ses éléments de compétences seront nécessaires pour situer le contexte de cet essai. De surcroît, l'évaluation terminale actuelle dans cette discipline sera introduite afin de mieux cerner le problème de l'essai et ses objectifs.

## **1.1 Les cours d'éducation physique au collégial**

Les cours d'éducation physique ont été instaurés dans les cégeps en 1967 et depuis, ils font partie de la formation générale commune de tous les programmes d'études (Gouvernement du Québec, 1964). Un programme d'études constitue le cadre de référence à l'intérieur duquel l'étudiante ou l'étudiant s'engage à apprendre en atteignant les compétences visées. Pour les enseignantes et les enseignants, un programme détermine les éléments de compétences à enseigner et les critères de performances à évaluer (Gouvernement du Québec, 2016). La formation générale commune est une composante de tous les programmes réguliers d'études collégiales.

La formation générale commune est composée de cours de langue d'enseignement et littérature, de philosophie, de langues secondes et d'éducation physique (Gouvernement du Québec, 2016). Ces cours obligatoires s'articulent autour de la formation spécifique en valorisant le développement de compétences contributives aux visées de la formation collégiale (Gouvernement du Québec, 2016). En 1993, le Renouveau pédagogique apportait plusieurs changements à la discipline de l'éducation physique (Gouvernement du Québec, 1993). Le Ministère de l'Éducation ayant révisé le programme d'études en éducation physique instaurait trois cours plutôt que quatre et adoptait une APC en retirant l'approche par objectifs (Gouvernement du Québec, 1993). Depuis ce temps, les cours d'éducation physique sont maintenant présentés sous forme d'ensembles ayant une compétence propre à chacun. Dans les cours de l'ensemble 1, l'étudiante ou l'étudiant doit « analyser sa pratique de l'activité physique au regard des habitudes de vie favorisant la santé » (Gouvernement du Québec, 2016, p. 28).

Dans les cours de l'ensemble 2, l'étudiante ou l'étudiant doit « améliorer son efficacité dans la pratique d'une activité physique » (Gouvernement du Québec, 2016, p. 29). Dans les cours de l'ensemble 3, l'étudiante ou l'étudiant doit « démontrer sa capacité à se charger de sa pratique de l'activité physique dans une perspective de santé » (Gouvernement du Québec, 2016, p. 30). Toutefois, le développement des compétences des cours de l'ensemble 1 et 2 doit être préalable à l'atteinte de la compétence du cours de l'ensemble 3. Toutes les étudiantes et tous les étudiants des cégeps sont tenus de compléter avec succès leurs trois cours d'éducation physique en vue de l'obtention du diplôme d'études collégial (DEC) (Gouvernement du Québec, 2016). Le but premier des cours d'éducation physique au collégial est d'encourager l'autonomie chez les étudiantes et les étudiants afin de développer des citoyens responsables, autonomes et conscients de leurs choix au regard de leurs habitudes de vie (Gouvernement du Québec, 2016).

## **1.2 Les cours d'éducation physique de l'ensemble 3 du collégial**

Le cheminement scolaire en éducation physique se termine obligatoirement par le cours de l'ensemble 3. Spécifiquement, ce cours vise l'acquisition d'une démarche autonome à l'égard d'une pratique régulière d'activité physique puisque l'étudiante ou l'étudiant doit démontrer sa capacité à se charger de sa pratique de l'activité physique (Gouvernement du Québec, 2016). Pour atteindre cet objectif, le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur propose certains éléments de compétence à atteindre (annexe A). Le premier élément de la compétence est de planifier un programme d'activités physiques personnel (nommé PAP dans le présent document). Le second élément de la compétence correspond à harmoniser les éléments d'une pratique régulière et suffisante de l'activité physique dans une approche favorisant la santé.

Finalement, le troisième élément de la compétence est de gérer un programme d'activités physiques personnel (Gouvernement du Québec, 2016).

À la lumière de la lecture de ces éléments de compétence, le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur suggère une activité pédagogique fort essentielle et authentique soit la conception d'un programme d'activités physiques (PAP) personnel (Gouvernement du Québec, 2016). Peu importe la discipline enseignée (par exemple Basketball, Volleyball ou Randonnée hivernale), le PAP fait partie des activités pédagogiques du cours (Gouvernement du Québec, 2016).

Malgré cette interprétation de la compétence du cours de l'ensemble 3, il y a encore plusieurs cégeps qui préconisent l'évaluation de la condition physique par l'entremise des cours de l'ensemble 1 et de l'ensemble 3 (Bradette et Cabot, 2019). L'intention est d'amener l'étudiante ou l'étudiant à constater sa condition physique générale et à se fixer des objectifs personnels afin d'améliorer quelques facettes de leur condition physique pendant la session. C'est pourquoi les tests de la condition physique imposés sont réalisés en début et en fin de session pour constater l'évolution de la condition physique des étudiantes et des étudiants. De surcroît, ces derniers se doivent de réinvestir les compétences vues dans l'ensemble 1 et 2 pour l'atteinte de la compétence de l'ensemble 3. Finalement, l'importance de ce cours prend tout son sens en sachant que c'est le dernier cours d'éducation physique obligatoire pour toutes les étudiantes et tous les étudiants dans leur cheminement scolaire puisqu'aucun cours d'éducation physique n'est requis à l'université. En tant qu'enseignante ou enseignant, c'est la

dernière possibilité de susciter un intérêt et de sensibiliser les étudiantes et les étudiants à la santé par une prise en charge à la pratique d'activité physique.

### **1.3 L'évaluation terminale de l'ensemble 3 en éducation physique au collégial**

Traditionnellement, dans les cégeps, le fait de cumuler des évaluations sommatives tout au long de la session pour arriver à la somme d'une note finale était la norme (Champagne, Chiasson, Delaney et Lasnier, 2013). En dépit du fait que l'implantation de l'APC au collégial remonte à des décennies, l'approche par objectifs est toujours fortement présente en éducation physique dans les cégeps d'aujourd'hui (Champagne, Chiasson, Delaney et Lasnier, 2013). On trouve toujours des cours pour lesquels l'évaluation n'a pas été actualisée malgré le passage du paradigme de l'enseignement vers le paradigme de l'apprentissage (Champagne, Chiasson, Delaney et Lasnier, 2013). Cependant, Laroche (2017) et Leroux (2010) suggèrent l'emploi de la notion d'évaluation terminale pour signifier l'évaluation dans une APC à la fin des apprentissages d'un cours ou d'un programme disciplinaire.

Selon Leroux (2010), l'évaluation terminale se réalise par l'aboutissement de la période d'apprentissage et, dans cette période, l'enseignante et l'enseignant recueillent des observations et des informations qualitatives à l'aide d'une grille d'évaluation. Cela témoigne de la progression de ses étudiantes et de ses étudiants dans l'acquisition de compétences. À cet égard, la Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIÉA) des cégeps a le devoir de répondre publiquement de la qualité de l'évaluation et de la valeur de la diplomation (Gouvernement du Québec, 2020). La PIÉA du Cégep Édouard-Montpetit (2015) stipule qu'une

évaluation terminale doit permettre de confirmer l'atteinte du ou des objectifs terminaux du cours et d'être d'une valeur d'au moins 30 %.

En cohérence avec l'APC et la PIÉA, l'évaluation terminale pour les cours de l'ensemble 3 devrait être une tâche synthèse et intégratrice représentant le transfert des compétences de l'ensemble 1 et de l'ensemble 2. Certains cégeps utilisent un test de course pour l'évaluation terminale de cours de l'ensemble 3 (Bradette et Cabot, 2019). Le plus fréquemment utilisé est le test de course navette de 20 mètres. Ce test consiste à faire courir l'étudiante ou l'étudiant sur une distance de 20 mètres à paliers d'une minute avec un rythme imposé, et ce, en augmentant la cadence progressivement à chaque palier (Bradette et Charbonneau, 2016). Le test se termine lorsque l'étudiante ou l'étudiant n'est plus capable de suivre le rythme imposé et son résultat se calcule en nombre de paliers parcourus (Bradette et Charbonneau, 2016). En fin de session, le résultat au test de course final est évalué de façon sommative. Des points sont attribués pour le nombre de paliers courus par l'étudiante ou l'étudiant sur la base de standards préétablis. Au département d'éducation physique du Cégep Édouard-Montpetit, ce test final est considéré comme étant l'évaluation terminale et un pourcentage de 20 % de sa note finale y est attribué (Cégep Édouard-Montpetit, 2010).

## 2. LE PROBLÈME À L'ORIGINE DE L'ESSAI

L'évaluation terminale en éducation physique de l'ensemble 3 au Cégep Édouard-Montpetit semble incohérente avec l'atteinte de la compétence finale. Comme mentionné précédemment, la PIÉA stipule qu'une évaluation terminale doit exister et être d'une valeur d'au moins 30 % (Cégep Édouard-Montpetit, 2015). Cette évaluation doit permettre de confirmer

l'acquisition de la compétence qui correspond à « démontrer sa capacité à se charger de sa pratique de l'activité physique dans une perspective de santé » (Gouvernement du Québec, 2016, p. 30). Toutefois, l'évaluation existante comme épreuve finale de cours correspond à un test de course navette de 20 mètres factuel et imposé qui évalue en fin de parcours les étudiantes et les étudiants en ensemble 3 pour une valeur sommative de 20 %, liée à la performance et un niveau standardisé à atteindre. Ce test de course navette de 20 mètres est discutable, car il ne démontre pas que l'étudiante ou l'étudiant a atteint sa compétence finale en fin de parcours. De surcroît, cette épreuve de course ne semble pas motiver les étudiantes et les étudiants à pratiquer régulièrement de l'activité physique. Pour rectifier cette incohérence, il semble judicieux d'explorer de nouvelles avenues d'évaluation.

Pour démontrer la problématique de cet essai, quelques éléments seront abordés. En premier lieu, le manque de pratique d'activité physique comme étant un problème de santé publique sera traité. En deuxième lieu, le changement de paradigme vers l'approche par compétences (APC) sera abordé. En troisième lieu, les obstacles à susciter la motivation à la pratique de l'activité physique hors cours seront présentés. En quatrième lieu, la difficulté à concevoir une évaluation terminale en considérant le peu de recherches sur le sujet sera traitée. En cinquième lieu, la difficulté à interpréter la compétence de l'ensemble 3 en éducation physique dans les cégeps du réseau collégial sera présentée. Ensuite, la difficulté de témoigner de la prise en charge réelle d'une pratique d'activité physique hors cours sera abordée. En dernier lieu, l'incohérence entre l'évaluation de la capacité cardiorespiratoire et la compétence finale en éducation physique de l'ensemble 3 sera traitée.

## **2.1 Le manque de pratique d'activités physiques : un problème de santé publique**

L'importance de l'activité physique pour la santé publique n'est plus à démontrer (Gouvernement du Canada, 2016). Le coût global de l'inactivité physique est estimé par l'Organisation mondiale de la Santé (OMS) à 54 billions de dollars par année en soins de santé en 2013. Sans oublier qu'une somme de 14 billions est attribuée à une perte de productivité au travail (Organisation mondiale de la Santé, 2018). Ainsi, on constate que l'inactivité physique représente 1 à 3 % des coûts des soins de santé au niveau national (Organisation mondiale de la Santé, 2018). On évalue que l'inactivité physique chez les adultes avait coûté près de 6,8 milliards de dollars au Canada en 2009 (Conference Board du Canada, 2014). Selon cette étude du Conference Board du Canada (2014), l'investissement dans l'amélioration des habitudes de vie, comme la pratique régulière d'activités physiques, permettrait de diminuer la prévalence de maladies chroniques et le fardeau économique qui y est lié. Depuis 2014, la croissance des dépenses en santé et services sociaux s'apparente à une augmentation de 4 % en moyenne pour les années à venir. En 2018-2019, un budget de 38,5 milliards de dollars a été attribué aux dépenses en santé et services sociaux (Gouvernement du Québec, 2018a).

Malgré tout, l'OMS rapporte que la sédentarité est le quatrième facteur de risque de mortalité à l'échelle mondiale, accusant 6 % des décès, et que 5 % de la mortalité est imputable à la surcharge pondérale et à l'obésité (Organisation mondiale de la Santé, 2010). En effet, les comportements sédentaires sont de plus en plus présents et même ceux qui arrivent à être actifs en respectant les directives en matière d'activité physique sont trop sédentaires durant le reste de leur journée (Gouvernement du Canada, 2018a; Gouvernement du Québec, 2019;



Organisation mondiale de la Santé, 2018; Santé Canada, 2018). Statistique Canada (2015) indique que les Canadiens âgés de 18 à 79 ans sont sédentaires près de 10 heures par jour. Toutefois, il est démontré que la pratique régulière d'activités physiques réduit les risques de maladies non transmissibles comme les accidents vasculaires cérébraux, le diabète de type 2, l'hypertension, le cancer du sein et la dépression (Organisation mondiale de la Santé, 2010). De plus, l'activité physique est essentielle à la dépense énergétique et est primordiale pour le contrôle du poids (Organisation mondiale de la Santé, 2010). Finalement, des bénéfices supplémentaires se font remarquer au niveau des dimensions psychologique et sociale. On attribue à la pratique de l'activité physique des bienfaits à une meilleure gestion du stress de même qu'un meilleur rendement scolaire (Lemoyne, 2012; Organisation mondiale de la Santé, 2010).

Vu les répercussions de l'activité physique pour la santé publique, l'OMS a émis des recommandations visant à encourager la pratique d'activités physiques et à en valoriser les bienfaits auprès de la population. Ces recommandations sont énoncées en fonction du type, de la fréquence, de l'intensité, de la durée et de la quantité totale d'activités physiques. L'OMS prescrit aux adultes (18 à 64 ans) un minimum de 150 minutes d'activité d'endurance cardiorespiratoire à intensité modérée par semaine. Il est également possible d'opter pour des activités d'intensité élevée pendant 75 minutes par semaine. L'OMS conseille de faire des séances d'un minimum de 10 minutes et de répartir ces dernières sur le plus de journées possibles. En outre, 300 minutes d'activité cardiorespiratoires modérées par semaine sont suggérées afin de profiter de bienfaits supplémentaires (Organisation mondiale de la Santé, 2010).

Dernièrement, le Gouvernement du Québec (2019), en investissant dans la promotion de l'activité physique, prévoirait réaliser des économies atteignant 7,7 milliards de dollars d'ici 2030. Il est connu qu'une pratique régulière et adaptée d'activité physique pourrait encourager les saines habitudes de vie et contribuer à la santé globale de l'individu (Santé Canada, 2018). En promouvant l'activité physique et en réduisant les comportements sédentaires, cela peut contribuer à cultiver l'apprentissage d'un mode de vie sain et actif (Gouvernement du Québec, 2019, Organisation mondiale de la Santé, 2018; Santé Canada, 2018). Le Gouvernement du Québec (2019) est persuadé que l'activité physique, le sport et les loisirs, généralement les activités de plein air, sont bons pour la santé physique et mentale, préviennent la maladie, favorisent les liens sociaux et ont un impact positif sur l'économie en contribuant au développement durable. Un investissement de 1,5 million de dollars et une collaboration entre le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec et la Faculté des sciences de l'activité physique de l'Université de Sherbrooke en créant, en 2018, une chaire de recherche Kino Québec, en témoigne. Celle-ci vise à soutenir l'adoption d'un mode de vie physiquement actif particulièrement en contexte scolaire. Cette chaire de recherche émane d'un intérêt prédominant des instances sociales, scientifiques et politiques pour la promotion de la santé et des saines habitudes de vie (Université de Sherbrooke, 2018).

Conséquemment, il devient important de se soucier de l'apport des cours d'éducation physique au collégial parce que, pour un grand nombre d'étudiantes et d'étudiants, il s'agit de la dernière occasion de faire de l'activité physique de manière encadrée dans un contexte scolaire puisqu'aucun cours d'éducation physique n'est obligatoire à l'université. Il semble primordial de réfléchir à l'apport du dernier cours d'éducation physique au collégial et aux apprentissages

légués aux étudiantes et aux étudiants. Par ailleurs, la recherche de Leriche et Walzack (2014) a démontré que les étudiantes et les étudiants qui ont réussi au moins deux cours d'éducation physique au cégep s'engagent près d'une heure de plus par semaine à la pratique de l'activité physique hors cours que ceux qui n'ont suivi aucun cours. En revanche, lorsque les étudiantes et les étudiants ont complété les trois cours d'éducation physique, on observe une légère baisse du temps consacré à la pratique de l'activité physique (Leriche et Walzack, 2014).

## **2.2 L'approche par compétences : un changement de paradigme difficile à adopter dans les pratiques évaluatives en éducation physique au collégial**

Le passage en 1993 d'un programme d'éducation physique par objectifs vers un programme par compétences amena plusieurs changements (Gouvernement du Québec, 1993). Traditionnellement, le programme par objectifs favorisait l'apprentissage de modèles et de connaissances enseignées. Cependant, la transformation du programme d'études vers une APC engendre des modifications majeures au niveau des apprentissages et des évaluations dans l'enseignement au collégial (Gouvernement du Québec, 1995). En éducation physique, plusieurs enseignantes ou enseignants n'ont pas changé leur conception de l'évaluation des apprentissages, et ce même si les cours ont été modifiés afin de faire une plus large part aux apprentissages relatifs aux habitudes de vie et à la prise en charge de l'activité physique dans une perspective de santé (Gouvernement du Québec, 2012). En dépit du fait que l'implantation de l'APC à l'ordre collégial remonte à quelques décennies, on trouve plusieurs cours au Cégep Édouard-Montpetit ayant encore des évaluations de type traditionnelles comme des examens théoriques finaux et des évaluations de la performance (Cégep Édouard-Montpetit, 2018). De plus, un cumul

d'évaluations morcelées tout au long de la session fait foi de la note finale puisqu'il n'y a pas vraiment d'évaluation terminale (Cégep Édouard-Montpetit, 2018). Toutefois, les règles de la PIÉA suggèrent l'emploi de la notion d'évaluation terminale pour signifier l'évaluation dans une APC à la fin des apprentissages d'un cours ou d'un programme disciplinaire (Cégep Édouard-Montpetit, 2015). Hormis l'évaluation sommative, les activités d'évaluation formative ne sont pas fréquentes malgré le fait que la Commission d'évaluation de l'enseignement au collégial (CÉEC) suggère que ce type d'évaluation soit planifié dans tous les cours (Gouvernement du Québec, 2018b).

Finalement, selon l'APC, une évaluation terminale se réalise à l'aboutissement de la période d'apprentissage et doit s'effectuer en tenant compte des objectifs d'apprentissages définis pour le cours (Leroux, 2010). Durant cette période, l'enseignante ou l'enseignant recueille des informations qualitatives à l'aide d'une grille d'évaluation qui témoigne de la progression de ses étudiantes ou de ses étudiants dans l'acquisition de compétences (Leroux, 2010). Considérant ce qui vient d'être écrit, on peut affirmer qu'il n'y a pas d'évaluation terminale de cours en éducation physique de l'ensemble 3 conçu dans une APC au Cégep Édouard-Montpetit (2018).

### **2.3 Les difficultés à susciter la motivation à la pratique régulière de l'activité physique hors cours**

La motivation est un autre concept important pour cet essai puisqu'elle suscite l'engagement chez l'individu (Parent, 2018). Le but ultime d'une enseignante ou d'un enseignant d'éducation physique est d'outiller les étudiantes et les étudiants afin qu'ils puissent être actifs au

quotidien et autonomes dans la pratique d'un sport ou d'une activité physique dans la visée d'une santé globale (Fédération des éducatrices et éducateurs physiques enseignants du Québec, 2018). L'objectif est d'adhérer à la pratique régulière de l'activité physique dans une perspective de santé (Gouvernement du Québec, 2016). Conséquemment, le défi pédagogique est de tout mettre en œuvre pour stimuler la motivation et l'engagement des étudiantes ou des étudiants à travers les cours d'éducation physique.

Dans le contexte actuel d'évaluation finale par un test cardiorespiratoire imposé, la motivation des étudiantes ou des étudiants tient certainement un rôle important. Une note de 20 % sur un test de course imposé de fin de session en stimule certains, mais peut aussi décourager les plus sédentaires (Lalime, 2016). Un aspect interrogeable du test imposé est l'attribution d'une note en fonction de l'atteinte de standards (Lemoyne, 2012). En début de session, certaines étudiantes et certains étudiants sont motivés par les standards de performance à atteindre pour leur note. En contrepartie, d'autres étudiantes ou d'autres étudiants ayant des capacités moindres ou n'appréciant pas la course se voient déjà démotivés par l'atteinte de standards, possiblement perçus inaccessibles pour certains (Lemoyne, 2012). Par conséquent, il risque d'y avoir un impact sur leur sentiment de compétence, sur leur motivation et sur leur engagement comportemental dans une démarche régulière d'activité physique. Il serait favorable de considérer ces réflexions dans nos stratégies d'évaluation comme enseignante ou enseignant en éducation physique.

Malgré le contexte valorisant l'intérêt des étudiantes et des étudiants dans leurs choix de cours, il y a continuellement un problème d'intérêt lié aux activités à intégrer dans la conception

de leur PAP. En effet, lors de la conception du PAP, les enseignantes et les enseignants invitent fortement leurs étudiantes et leurs étudiants à tenir compte de la performance à fournir en fin de session au test navette de course imposé. Ce PAP est l'élément pédagogique par lequel les étudiantes ou les étudiants peuvent développer leur autonomie (la compétence visée) à pratiquer de l'activité physique à long terme. Si bien qu'ayant choisi un cours qui l'intéresse (par exemple le basketball), les étudiantes ou les étudiants se voient contraints de planifier leur PAP en fonction d'une épreuve de course qui ne les intéresse possiblement pas. Dans ce contexte, il devient peu probable que l'étudiante ou l'étudiant soit motivé et qu'il maintienne cette prise en charge après le cours d'éducation physique (Cabot, 2018). En d'autres mots, dans ce contexte de test de course imposé, le PAP n'est possiblement qu'un accessoire à une performance exigée plutôt qu'un instrument permettant l'atteinte d'une compétence à long terme.

Par ailleurs, il importe d'être prudent avec l'utilisation de tests basés sur des normes idéales à atteindre. Selon Lemoyne (2012), les tests de la condition physique peuvent porter préjudice à certaines étudiantes ou certains étudiants. Par exemple, une étudiante ou un étudiant présentant un surplus de poids et décidant de pratiquer l'activité physique et d'améliorer son alimentation aura possiblement encore de la difficulté à son test imposé cardiorespiratoire, car le temps d'une session collégiale (15 semaines) est court pour améliorer sa condition physique jusqu'aux standards visés. En 2012, un jugement de la Cour suprême a d'ailleurs relevé cette injustice, car elle a donné raison à Olivier et Florence Dallaire-Turmel. Ils avaient poursuivi le Cégep de Lévis-Lauzon après avoir échoué le Physitest imposé par le cégep et servant à évaluer la capacité cardiorespiratoire. Dans sa décision, le juge conclut « que le test tel qu'utilisé par le cégep est discriminatoire puisqu'une partie de la population serait incapable d'augmenter sa

puissance aérobie maximale (PAM), notamment en raison de facteurs génétiques » (Gouvernement du Québec, 2012, p. 4). Le magistrat établit que le Cégep de Lévis-Lauzon a fait preuve de confusion en évaluant, en partie, la capacité physique de l'étudiante ou de l'étudiant plutôt que sa capacité à prendre en charge sa pratique de l'activité physique (Gouvernement du Québec, 2012). Depuis ce verdict, le test n'est plus le seul critère confirmant la réussite du cours dans ce cégep (Gouvernement du Québec, 2012). Pourtant, cette façon d'évaluer, soit de donner un grand pourcentage des points pour un résultat à un test physique, est toujours présente dans les cégeps, tel que précisé précédemment (Bradette et Cabot, 2019).

Dernièrement, le réseau des sports étudiants du Québec (RSÉQ), en association avec le Centre de recherche universitaire interdisciplinaire sur la qualité et les saines habitudes de vie de l'Université du Québec à Chicoutimi, ont créé le nouveau programme « En forme au secondaire » (Réseau des sports étudiants du Québec, 2018). Ce nouveau programme a permis d'actualiser les standards pour évaluer la condition physique des étudiantes et étudiants de 12 à 17 ans. Cela offre aux enseignantes et aux enseignants de nouvelles pistes d'action plus motivantes. Au collégial, les tests et les standards n'ont pas été actualisés et validés scientifiquement, depuis 1984, pour cette clientèle d'âge adulte et il semble que cela contribue à la démotivation des étudiantes ou des étudiants (Lévesque, 2017).

## **2.4 Concevoir une évaluation terminale de cours en éducation physique de l'ensemble 3 en considérant le peu de recherche sur le sujet**

En considérant le peu de recherche sur le sujet, ce projet devient un défi pédagogique pertinent afin de faire avancer les connaissances sous l'aspect de l'évaluation des apprentissages

et de la motivation en éducation physique au collégial. Trois recherches liant les concepts d'évaluation des apprentissages et d'APC en éducation physique au collégial ont pu être source d'inspirations (Bélanger et Tremblay, 2012; Champagne, Chiasson, Delanay et Lasnier, 2013; Messier, 2016). Cependant, le concept de motivation n'a pas été abordé dans ces projets de recherche. Quelques recherches en éducation physique au collégial abordent la motivation, mais sans les lier aux concepts d'évaluation et d'APC. Ainsi, ce constat exacerbe le besoin en recherche sur le sujet, englobant ces concepts, ce que la présente étude vise à faire.

L'absence de littérature sur les concepts clés de cet essai génère une difficulté supplémentaire à la conception de l'évaluation terminale pour l'ensemble 3 en éducation physique au collégial. Du point de vue de l'évaluation des apprentissages et de l'APC, la réflexion prioritaire qui émerge des lectures effectuées statuait qu'une évaluation terminale devrait considérer la dynamique complexe de l'évaluation des apprentissages et témoigner de la cohérence en matière d'évaluation des apprentissages (Champagne, Chiasson, Delanay et Lasnier, 2013; Laroche, 2017; Leroux, 2010; Raymond, 2006; Tardif, 2013). En guise de motivation, cette évaluation terminale devra susciter de l'intérêt aux yeux des étudiantes et des étudiants. Ainsi, la conception d'une nouvelle évaluation terminale de cours en éducation physique de l'ensemble 3 au collégial devient un pur défi pédagogique étant donné le peu de recherche dans cette discipline liant les concepts visés par ce projet.



## **2.5 La difficulté à interpréter la compétence de l'ensemble 3 en éducation physique du collégial**

Un autre aspect problématique soulevé lors de cet essai est la difficulté de compréhension de la compétence finale pour l'ensemble 3. Il y a quelques mois, un sondage fut envoyé dans le réseau collégial dans le but de vérifier si la problématique de ce projet n'était vécue qu'au département d'éducation physique du Cégep Édouard-Montpetit. Ainsi, pour recenser des informations dans les cégeps en lien avec le présent projet d'essai, un sondage de style Survey Monkey de 10 questions fut réalisé et envoyé par courriel à 305 enseignantes et enseignants d'éducation physique de 38 cégeps du Québec (Bradette et Cabot, 2019). Parmi eux, 117 ont transmis leurs réponses. Les informations compilées révèlent que 39 % des enseignantes et des enseignants utilisent les tests de la condition physique afin d'atteindre le critère de performance. D'autre part, 26 % croient qu'il est nécessaire d'évaluer la condition physique pour atteindre la compétence finale alors que 34 % indiquent qu'il n'est pas nécessaire d'évaluer la condition physique. Cela dénote une difficulté de compréhension de la compétence finale d'ensemble 3 et les multiples pratiques dans le réseau d'enseignement collégial en éducation physique (Bradette et Cabot, 2019).

Bien sûr, la pratique d'activité physique régulière et suffisante, tout au long de la session, favorisera un maintien ou une amélioration de la condition physique de l'étudiante ou de l'étudiant, mais ceci n'est pas à démontrer, selon le libellé de la compétence. Ce qui est à atteindre comme compétence du cours est la capacité de prendre en charge sa pratique régulière et suffisante de l'activité physique (Gouvernement du Québec, 2016). Nul n'est tenu d'améliorer

ou d'avoir d'excellentes capacités physiques en fin de parcours scolaire pour répondre à cette compétence (Leriche et Walzack, 2014). Malgré tout, de multiples cégeps évaluent de façon formative en début de session le résultat des étudiantes et des étudiants aux tests cardiorespiratoires imposés, mais de façon sommative en fin de session (Bradette et Cabot, 2019). L'exploration des pratiques du réseau, faite durant la planification de ce projet de recherche a dévoilé que 64 % des enseignantes et des enseignants évaluent en utilisant un test cardiorespiratoire de façon sommative, les autres les utilisant de manière formative (Bradette et Cabot, 2019). Au département d'éducation physique du Cégep Édouard-Montpetit (2018), 20 % des points de la note finale sont attribués à la performance au test navette, imposé aux étudiantes ou aux étudiants d'ensemble 3.

Tel qu'évoqué précédemment, cette pratique actuelle d'évaluation de la performance, présente dans plusieurs cégeps, semble non cohérente avec la visée de la compétence, ce qui place les enseignantes ou les enseignants en conflit pédagogique. En effet, ce type de pratique ne correspond pas à l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, mais plutôt à l'évaluation de la performance : donner une note correspondant aux nombres de paliers courus n'est pas une démonstration de la capacité ou de l'incapacité de l'étudiante ou l'étudiant à prendre en charge sa pratique régulière d'activités physiques. L'évaluation sommative de la condition physique réalisée par les enseignantes ou les enseignants d'éducation physique devrait plutôt être une activité d'apprentissage menant au développement de la compétence du cours (Lalime, 2016). Conséquemment à ces descriptions et en basant l'évaluation sur l'approche par compétences, une nouvelle évaluation terminale devrait être la preuve de la compétence

à prendre en charge sa pratique d'activité physique dans une perspective de santé, développée tout au long de leur parcours en éducation physique.

## **2.6 La difficulté de témoigner de la prise en charge réelle de leur pratique d'activité physique hors cours**

La pratique réelle d'activité physique hors cours est difficilement vérifiable et authentifiable par l'enseignante ou l'enseignant. Un relevé périodique écrit à la main, comme un journal de bord, représente souvent le suivi de la pratique d'activités physiques dans le PAP. Conséquemment, il est facile de falsifier les données de la pratique de l'activité physique ou même d'inscrire une séance non réalisée (Surprenant, 2018). Pour remédier à cette tricherie, les enseignantes et les enseignants ont privilégié ne pas ou peu évaluer cette démarche malgré la compétence qui réfère à valider la gestion de la pratique de l'activité physique faite par l'étudiante ou l'étudiant dans une perspective de santé (Surprenant, 2018). Conséquemment, la manière d'évaluer par un test imposé de la performance s'est développée dans certains cégeps (Lalime, 2016). C'est pourquoi ce type d'évaluation de la performance s'est enracinée dans notre pratique et culture d'évaluation en éducation physique au Cégep Édouard-Montpetit, car il y a un problème récurrent de validation de la réelle pratique de l'activité physique réalisée hors cours (Surprenant, 2018).

## **2.7 L'incohérence entre l'évaluation de la capacité cardiorespiratoire et la compétence finale en éducation physique de l'ensemble 3**

Dans certains départements d'éducation physique dans le réseau collégial, le postulat présent suppose que l'étudiante ou l'étudiant ayant mis son PAP en pratique aura une bonne performance au test final de course navette de 20 mètres. La prémisse est donc de type cause à effet, supposant que l'étudiante ou l'étudiant ayant fait de l'activité physique grâce à son PAP, améliorera sa capacité cardiorespiratoire. Son résultat au test confirmera que l'étudiante ou l'étudiant aura bien planifié, harmonisé et géré son PAP avec brio (Bradette et Cabot, 2019). En ce moment, au département d'éducation physique du Cégep Édouard-Montpetit, ce test fait foi de la démonstration de l'atteinte de la compétence. Un scepticisme persiste puisqu'une étudiante ou un étudiant déjà bon au test pourrait ne pas avoir mis son PAP en pratique et réaliser un bon résultat au test cardiorespiratoire en fin de session. Celui-ci aurait peu démontré sa capacité à se charger de sa pratique régulière de l'activité physique. Un autre cas possible pourrait correspondre à un individu qui a appliqué son PAP à la lettre, mais qui n'a eu que 8 à 10 semaines pour s'améliorer pendant la session. Ce temps insuffisant ne lui permet pas d'atteindre les plus hauts standards d'évaluation (Cégep Édouard-Montpetit, 2018) même si dans les faits, il pourrait avoir pris en charge sa pratique régulière d'activité physique. De plus, les disciplines pratiquées en éducation physique ne sont pas toutes spécifiques et contributives à l'amélioration de la condition cardiorespiratoire. Par exemple, le cours de volleyball n'incite pas les étudiantes et les étudiants à être dans leur zone d'intensité favorable à la progression de leur capacité cardiorespiratoire. Malgré ces réflexions, cette pratique évaluative est fréquente dans les

cégeps même si la compétence et les éléments de la compétence ne stipulent pas qu'il faut évaluer la condition physique des étudiantes et des étudiants (Gouvernement du Québec, 2016).

### 3. L'OBJECTIF GÉNÉRAL DE RECHERCHE

Les réflexions s'articulant autour de la problématique incitent à croire que les compétences à acquérir, en éducation physique, sont plus complexes qu'une seule performance physique à être mesurée en fin de parcours. Conséquemment à cette problématique, et basant l'évaluation sur l'approche par compétences tout en stimulant la motivation, il semble prioritaire d'envisager une nouvelle approche d'évaluation. Pour cela, la conception d'une évaluation terminale devrait être développée pour évaluer le processus d'apprentissage plutôt qu'une simple performance physique. De telle sorte que l'évaluation de la compétence reposera sur la démonstration de la démarche et de la réalisation du PAP par l'étudiante ou l'étudiant plutôt que de reposer, même en partie, sur une note liée à l'atteinte d'un standard de performance au test cardiorespiratoire. De plus, l'évaluation terminale devrait prendre en compte les intérêts sportifs de l'étudiante ou l'étudiant pour stimuler sa motivation à s'engager dans une pratique pérenne de l'activité physique. Il est envisagé que cette nouvelle pratique évaluative puisse avoir des impacts sur la motivation des étudiantes ou des étudiants ainsi que sur leur engagement à la pratique de l'activité physique.

En conséquence de ce qui précède, l'objectif général du présent essai vise la **conception et la validation d'une nouvelle stratégie d'évaluation en éducation physique de l'ensemble 3, développée dans le but de motiver les collégiennes et les collégiens à s'engager dans la prise en charge pérenne de leur pratique régulière d'activité physique.**



## **DEUXIÈME CHAPITRE. LE CADRE DE RÉFÉRENCE**

Ce chapitre aborde le cadre de référence retenu et sert à présenter les notions théoriques sur lesquelles cet essai s'articule afin de donner un sens pertinent à cette recherche. Pour concrétiser cette section, une revue de la littérature scientifique a été effectuée afin de recenser les connaissances actuelles en lien avec les concepts de la recherche. On y retrouve les écrits traitant du concept de l'activité physique, de l'évaluation dans une approche par compétences (APC) et de la motivation. En fin de chapitre, les objectifs spécifiques poursuivis dans ce présent essai seront présentés.

### **1. L'ACTIVITÉ PHYSIQUE**

Le contexte d'activité physique a beaucoup changé au fil des années et la société est de plus en plus sédentaire (Santé Canada, 2018). L'activité physique peut être définie comme étant « tout mouvement du corps produit par les muscles squelettiques qui nécessite une dépense d'énergie » (Santé Canada, 2018, p. 15). Traditionnellement, l'activité physique réalisée pour les déplacements, le travail et les activités de loisirs se sont vus remplacés par des activités sédentaires (Santé Canada, 2018). Pour sa part, la sédentarité correspond à l'addition de comportements passifs qui se produisent sur une période de 24 heures. De nos jours, le comportement sédentaire survient dans les contextes du temps libre, du travail, du domicile et du transport (Santé Canada, 2018; Gouvernement du Québec, 2019). Santé Canada (2018) stipule qu'en moyenne, les adultes ont un comportement sédentaire 9,6 heures par jour. Ce temps consacré aux comportements sédentaires excessifs peut nuire à la santé globale (Santé Canada,

2018). Au Québec, dans les dernières décennies, la condition physique des jeunes s'est dégradée à un point tel que plusieurs individus adultes présentent des facteurs de risque de maladies cardiovasculaires (Gouvernement du Québec, 2011). Actuellement, il est plus important que jamais de mobiliser les individus et de leur donner les moyens d'être régulièrement plus actifs sur le plan physique et moins sédentaire (Gouvernement du Québec, 2019; Santé Canada, 2018).

### **1.1 Les bienfaits de l'activité physique**

Les bienfaits d'un mode de vie physiquement actif sont nombreux (Gouvernement du Québec, 2011). En plus d'être une sorte de divertissement, l'activité physique a des effets sur la condition physique, la santé physique et mentale ainsi que sur la réussite scolaire (Gouvernement du Québec, 2011; Organisation mondiale de la Santé, 2018; Société canadienne de physiologie de l'exercice, 2016). La pratique régulière d'activité physique diminue les risques de développer des problèmes de santé comme les maladies cardiovasculaires, l'hypertension artérielle, le diabète de type 2, les accidents vasculaires et cérébraux et certains types de cancers (Gouvernement du Québec, 2011; Société canadienne de physiologie de l'exercice, 2016). Spécifiquement, la pratique fréquente et ininterrompue d'activités physiques améliore et maintient la condition physique du point de vue des aptitudes cardiorespiratoires, de l'endurance et de la puissance musculaire, de la flexibilité ainsi que de la capacité fonctionnelle (Gouvernement du Québec, 2011; Société canadienne de physiologie de l'exercice, 2016). En plus de développer les habiletés motrices, l'agilité, l'équilibre et la coordination, l'activité physique facilite le maintien du poids normal si elle est combinée à une saine alimentation (Gouvernement du Québec, 2011; Société canadienne de physiologie de l'exercice, 2016).



Par ailleurs, la pratique d'activité physique améliore la concentration, le sommeil, préserve les fonctions cognitives, réduit le stress et les symptômes de la dépression (Gouvernement du Québec, 2011; Société canadienne de physiologie de l'exercice, 2016). Bref, un mode de vie physiquement actif favorise la santé dans sa globalité. Santé Canada (2018) affirme que malgré toute cette connaissance en matière de bienfaits de la pratique régulière d'activités physiques, une grande proportion d'individus n'en font pas suffisamment.

## **1.2 L'activité physique en milieu scolaire**

L'école est un milieu de vie dans lequel plusieurs Canadiennes et Canadiens passent une grande partie de leur temps. C'est dans ce lieu où les étudiantes et les étudiants peuvent vivre plusieurs expériences déterminantes, notamment en matière d'activité physique (Gouvernement du Québec, 2019). Une publication du Gouvernement du Québec (2011) stipule que l'école encourageant et facilitant la pratique d'activités physiques pour les étudiantes ou les étudiants favorise le développement d'un mode de vie actif. Ce qui souligne l'importance du milieu scolaire sur le niveau de pratique d'activité physique.

En outre, les cours d'éducation physique contribuent au développement des habiletés motrices et participent à améliorer le niveau de pratique d'activité physique tant à l'intérieur de l'école qu'à l'extérieur (Gouvernement du Québec, 2011). Le cours d'éducation physique œuvre à donner le goût de bouger aux étudiantes et aux étudiants (Gouvernement du Québec, 2011). Selon l'Institut canadien de la recherche sur la condition physique et le mode de vie (2018), la fréquence de la participation à une activité physique ou sportive varie selon le niveau de scolarité. Un plus grand pourcentage d'adultes détenant un diplôme universitaire est actif une

fois par semaine comparativement aux adultes qui ont un diplôme d'études secondaires (Institut canadien de la recherche sur la condition physique et le mode de vie, 2018). Finalement, les programmes sportifs extrascolaires ainsi que les cours d'éducation physique peuvent avoir une influence favorable sur les étudiantes et les étudiants et sur les expériences vécues, ce qui contribue à des effets positifs qui durent toute une vie (Gouvernement du Québec, 2019). Cela démontre bien l'importance de l'éducation dans la promotion des saines habitudes de vie.

Dans la visée d'augmenter le temps actif de la population, l'Organisation mondiale de la Santé (2018) propose un plan d'action mondial sur l'activité physique. Une des orientations correspond à renforcer l'offre d'éducation physique de qualité et à multiplier les expériences positives tout en appliquant une approche globale à l'intérieur des établissements scolaires (Organisation mondiale de la Santé, 2018). De plus, l'Organisation mondiale de la Santé (2018) propose de développer la santé physique et de promouvoir le plaisir de l'activité physique tout en respectant les capacités de l'étudiante ou de l'étudiant. Entre autres, il vise à encourager la littératie physique chez les étudiantes et les étudiants dès leur jeune âge. Encourager la littératie physique signifie inciter le développement de la compétence physique de l'étudiante ou de l'étudiant qui l'amène à avoir confiance dans sa pratique d'activité physique (Éducation physique et santé Canada, 2020). Cette confiance en ses habiletés suscite la motivation, qui elle, permet de s'engager dans la pratique de l'activité physique à long terme. C'est dans cette visée que la chaire de recherche Kino Québec (Université de Sherbrooke, 2018) désire soutenir l'adoption d'un mode de vie physiquement actif des étudiantes et des étudiants en contexte scolaire afin de développer leur santé globale.

Le Gouvernement du Québec (2019) a des orientations similaires dans l'intention d'initier les étudiantes et les étudiants du primaire à l'activité physique grâce aux services de garde, aux cours d'éducation physique et à la santé et aux activités ludiques lors des récréations. Cette initiation et ce développement de la pratique de l'activité physique sont prévus pour être poursuivis jusqu'au dernier niveau de scolarisation (Gouvernement du Québec, 2019). Le but étant de faire vivre aux étudiantes et aux étudiants des occasions diverses et des expériences gratifiantes afin d'encourager la poursuite de la pratique d'activité physique au quotidien (Gouvernement du Québec, 2019).

Par cette exploration d'activités diverses en milieu scolaire, l'étudiante ou l'étudiant peut découvrir celles qui leur conviennent le mieux et y rester fidèle (Gouvernement du Québec, 2019). Les cours d'éducation physique favorisent le développement de la santé globale, mais l'intention à long terme des cours est de développer l'envie de bouger chez les étudiantes et les étudiants pour qu'ils désirent continuer à être actifs à l'âge adulte (Gouvernement du Québec, 2011).

Pour arriver à ces fins, le Gouvernement du Québec (2019) met de l'avant des stratégies d'intervention pour développer une population active. Entre autres, il vise la qualité de l'expérience gratifiante vécue dans le contexte sportif, de loisir ou de pratique de l'activité physique scolaire ou extrascolaire. De plus, le Gouvernement du Québec (2019) souligne qu'il est important que les étudiantes et les étudiants puissent vivre des expériences diversifiées, amusantes, valorisantes, sécuritaires et adaptées à leurs goûts, besoins, aspirations et à leur

condition physique afin de développer la persévérance à un mode de vie physiquement actif. C'est exactement ce qui est proposé de faire dans la présente étude.

Par ailleurs, le sentiment d'efficacité personnelle participe grandement à la qualité des expériences. C'est en grande partie pour cette raison que le plan d'action du Gouvernement du Québec (2019) favorise le développement des habiletés motrices en jeune âge dans les cours d'éducation physique puisque c'est un vecteur crucial pour l'adoption et la persévérance à un mode de vie physiquement actif jusqu'à l'âge adulte. Bien sûr, la persévérance nourrie par les encouragements, la valorisation et l'exploitation du potentiel des étudiantes et des étudiants constitue une facette du soutien à la pratique d'un mode de vie actif (Gouvernement du Québec, 2019).

Plus précisément, une recherche antérieure réalisée dans les cégeps permet de croire que les pratiques d'intervention et d'évaluation peuvent avoir des impacts positifs sur la motivation des étudiantes et des étudiants à s'engager dans la pratique régulière de l'activité physique (Thibault, 2017). Entre autres, Lemoyne (2012) s'est interrogé sur la contribution des cours d'éducation physique au collégial. Il a vérifié si les cours d'éducation physique favorisaient l'adoption d'un mode de vie actif. Ses analyses ont permis de constater que c'est le cours de l'ensemble 3 en éducation physique qui influence le plus positivement l'évolution de la pratique de l'activité physique lors du cheminement scolaire. Ainsi, l'auteur émet des recommandations auprès des enseignantes et des enseignants d'éducation physique dans le but de développer des interventions favorisant l'adhésion à un mode de vie actif. Premièrement, augmenter les intentions, c'est-à-dire se fixer des objectifs orientés sur le processus plutôt que sur le

résultat. Deuxièmement, diminuer la perception des barrières face à la pratique de l'activité physique. Troisièmement, développer des interventions favorisant la pratique régulière d'activité physique. Quatrièmement, développer des attitudes positives en valorisant les bienfaits de l'activité physique et le plaisir de bouger. Dernièrement, jouer sur les perceptions du soi afin de développer des activités pédagogiques qui augmentent le sentiment d'accomplissement et minimisent les comparaisons avec des normes idéales à atteindre (Lemoyne, 2012). Une autre piste d'intervention suggère de donner envie de bouger aux étudiantes et aux étudiants. Cette motivation à être actif tient compte des intérêts individuels, et ce, au-delà de l'aspect purement lié à la santé physique (Lemoyne, 2012).

Essentiellement, la motivation individuelle compte parmi les grands catalyseurs de l'activité physique (Gouvernement du Québec, 2019). En stimulant la motivation à bouger, les instances gouvernementales souhaitent faire bouger les enfants d'âge primaire 60 minutes par jour (Gouvernement du Québec, 2019). Toutefois, aucune recommandation, parmi les stratégies gouvernementales en matière de pratique d'activités physiques, n'est prévue pour les étudiantes et les étudiants d'âge collégial. C'est pourquoi, dans le cadre de ce projet, les recommandations en matière d'activité physique seront basées sur celles de l'OMS.

### *1.2.1 Les recommandations en termes de prescription d'activité physique*

Les recommandations en matière d'activité physique prescrites par l'Organisation mondiale de la Santé (2010) ont été présentées comme étant un point de départ scientifiquement fondé et dédié à la promotion de l'activité physique au niveau mondial. Les lignes directrices de ces recommandations sont en fonction d'une catégorie d'âges entre 5 à 17 ans, 18 à 64 ans ou les

65 ans et plus (Organisation mondiale de la Santé, 2010). L'objectif de cet essai est en lien avec la compétence de l'ensemble 3. Celle-ci vise le développement de l'autonomie des étudiantes et des étudiants par rapport à leur santé. Dans l'intention de susciter la pratique d'activité physique chez les étudiantes et les étudiants dans le cours d'éducation physique ainsi que pour leur futur, la catégorie « adultes » correspondant aux 18 à 64 ans semble être un choix cohérent.

Avant d'énoncer les recommandations en termes de prescription d'activité physique, il faut comprendre et distinguer les termes loisir, activité physique utilitaire, sport, activité physique et faire de l'exercice. Selon Santé Canada (2018), les loisirs sont considérés comme étant une « expérience qui découle de la participation librement choisie à des passe-temps physiques, sociaux, intellectuels, créatifs ou spirituels qui renforcent le bien-être individuel et collectif » (p. 15). Ainsi, les loisirs correspondent à disposer de ses temps libres en dehors de ses contraintes et occupations quotidiennes. Toutefois, rien ne stipule que les loisirs sont nécessairement actifs sur le plan physique. L'activité physique utilitaire correspond à « l'activité physique exercée principalement pour accomplir un travail ou des tâches ménagères, faire des courses ou se déplacer, conformément à ses propres valeurs et pratiques culturelles » (Santé Canada, 2018, p. 15). À cet égard, cela suppose qu'une personne est active, sans toutefois préciser l'intensité de l'effort. Santé Canada (2018) définit le sport comme étant « l'acquisition des compétences, des connaissances et des attitudes fondamentales nécessaires à la participation au sport organisé et non organisé » (p. 15). Sans aucun doute, le sport incite l'individu à être physiquement actif pour y participer. Pour sa part, l'activité physique réfère à « tout mouvement du corps produit par les muscles squelettiques, qui nécessite une dépense d'énergie » (Santé Canada, 2018, p. 15). Conséquemment à cette description, l'activité physique décrite ici

correspond à un large éventail d'activités favorables à l'acquisition d'un mode de vie physiquement actif. Finalement, l'exercice est une sous-catégorie de l'activité physique plus délibérée, structurée, répétitive, et qui vise à améliorer ou à entretenir un ou plusieurs aspects de la condition physique (Organisation mondiale de la Santé, 2018). Bien sûr, au-delà de l'exercice, toute autre activité physique, que ce soit pour les loisirs, pour se déplacer d'un endroit à l'autre, ou dans le cadre de l'activité professionnelle, a des effets bénéfiques sur la santé (Organisation mondiale de la Santé, 2010). Considérons qu'une activité physique supplémentaire d'intensité modérée ou vigoureuse permet d'améliorer la santé (Organisation mondiale de la Santé, 2010).

Vu l'importance de l'activité physique pour la santé publique, l'Organisation mondiale de la Santé (2010) a émis des recommandations mondiales visant à encourager la pratique de l'activité physique et à en valoriser les bienfaits auprès de la population. Ces recommandations s'appuyant sur une base scientifique sont énoncées en fonction du type, de la fréquence, de l'intensité, de la durée et de la quantité totale d'activité physique afin d'en retirer des bienfaits pour la santé (Organisation mondiale de la Santé, 2010). Dans le tableau 1, se retrouve la définition des énoncés utilisés par l'Organisation mondiale de la Santé (2010) afin d'établir les niveaux recommandés d'activité physique.

Tableau 1. Définitions des concepts utilisés  
pour les niveaux recommandés d'activité physique

Concepts	Définitions
Type d'activité physique	Mode de participation à l'activité physique. L'exercice physique peut prendre des formes diverses : endurance, force, assouplissement, équilibre.
Durée	Période de temps pendant laquelle une activité ou un exercice est pratiqué. La durée est généralement exprimée en minutes.
Fréquence	Nombre de fois où un exercice ou une activité est pratiqué. La fréquence s'exprime généralement en séances, épisodes ou périodes par semaine.
Intensité	L'intensité désigne le rythme auquel l'activité est pratiquée ou l'importance de l'effort nécessaire pour pratiquer une activité ou un exercice.
Volume	On peut définir l'exposition à un exercice d'endurance comme l'interaction entre l'intensité, la fréquence et la durée de la période, ainsi que la longueur du programme. Le produit de ces caractéristiques peut être considéré comme le volume.
Activité physique d'intensité modérée	Sur une échelle absolue, il s'agit d'une activité physique dont l'intensité est 3 à 5,9 fois supérieure à l'intensité du repos. Si l'on considère la capacité personnelle d'un individu sur une échelle de 0 à 10, elle est généralement de 5 ou de 6.
Activité physique d'intensité soutenue	Sur une échelle absolue, il s'agit d'une activité physique dont l'intensité est au moins 6 fois supérieure à l'intensité du repos chez les adultes et, en règle générale, au moins 7 fois supérieure à l'intensité du repos chez les enfants ou les jeunes gens. Si l'on considère la capacité personnelle d'un individu sur une échelle de 0 à 10, elle est généralement de 7 ou de 8.
Activité d'endurance	L'activité d'endurance permet d'améliorer la fonction cardio-respiratoire. Citons à titre d'exemple la marche rapide, la course, le vélo, la corde à sauter et la natation.

Source : Organisation mondiale de la Santé, 2010, p. 16.

Du point de vue des lignes directrices de recommandation en matière d'activité physique, on prescrit aux adultes un minimum de 150 minutes d'activité d'endurance cardiorespiratoire à intensité modérée par semaine (ou 75 minutes à intensité élevée), réparties en plusieurs moments dans la semaine. Pour observer des bienfaits supplémentaires, on suggère de faire au moins 300



minutes d'activités cardiorespiratoires à intensité modérée par semaine. De surcroît, il est prescrit d'ajouter des activités d'endurance musculaire, et ce, deux fois par semaine afin de contribuer à la préservation de la densité osseuse et de la masse musculaire (Organisation mondiale de la Santé, 2010).

### *1.2.2 Pratiquer de l'activité physique hors cours au collégial*

Un seul cours d'éducation physique de 2 heures est prévu dans la semaine des étudiantes et des étudiants du collégial, et ce, sur 15 semaines ce qui est peu pour développer l'élément de compétence : « harmoniser les éléments d'une pratique régulière et suffisante d'activité physique dans une approche favorisant la santé » (Gouvernement du Québec, 2016, p. 30). Afin de favoriser la santé, il est favorable de respecter les recommandations minimales présentées par l'OMS en matière d'activité physique par semaine. Cela suppose que l'étudiante ou l'étudiant soit actif à l'intérieur et à l'extérieur des cours. Pour ce faire, il est nécessaire de rendre autonomes les étudiantes et les étudiants dans leur pratique d'activité physique hors cours.

En demandant d'augmenter le niveau de pratique d'activité à l'extérieur du cours d'éducation physique, ce serait comme de prescrire des devoirs actifs. Dans une étude visant à contrer la sédentarité, Claxton et Wells (2009) ont voulu déterminer si les devoirs pratiques en éducation physique avaient une influence sur le niveau d'activité physique hebdomadaire. Ils demandaient à un échantillon d'étudiantes et d'étudiants de faire 3 séances de 30 minutes d'activité physique hors cours par semaine comparativement à un échantillon sans ce devoir. Au terme de cette recherche, cette stratégie d'intervention proposant l'assignation de devoirs,

était efficace pour augmenter le niveau d'activité physique des étudiantes et des étudiants du collégial (Claxton et Well, 2009).

Pour ce projet d'essai, la conception d'une évaluation terminale de cours de l'ensemble 3 devrait comprendre la vérification d'une pratique régulière et suffisante d'activité physique en cours et hors cours afin d'atteindre les recommandations minimales en matière d'activités physiques dans une perspective de santé. Dans la pratique courante au département d'éducation physique du Cégep Édouard-Montpetit, plusieurs enseignantes ou enseignants utilisent un relevé périodique inscrit à la main par l'étudiante ou l'étudiant pour authentifier sa pratique hebdomadaire d'activité physique. Surprenant (2018) a démontré dans son essai que plusieurs étudiantes et étudiants falsifiaient leurs données sans avoir vraiment réalisé les séances. Pour remédier à ce problème, l'auteure propose d'utiliser un support informatique comme stratégie d'évaluation afin de recueillir les données quantifiables d'activité physique hors cours (Surprenant, 2018). En effet, les résultats de son étude permettent d'attribuer une plus grande validité aux données recueillies par l'application numérique, comparée aux données rapportées à la main par les étudiants. Dans ce présent projet, l'utilisation d'un outil techno pédagogique, pour enregistrer la pratique réelle d'activité physique des étudiantes et des étudiants, sera intégrée à la conception de l'évaluation terminale.

Vérifier la pratique d'activité physique hors cours par un outil techno pédagogique est une façon intéressante pour l'enseignante ou l'enseignant de pouvoir authentifier et valider si cette pratique est réelle (Surprenant, 2018). Cela est tout à fait en cohérence avec la compétence visée du cours de l'ensemble 3. La littérature permet de croire que l'utilisation des Technologies

de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement serait favorable à la motivation des étudiantes et des étudiants (Cabot et Lévesque, 2014). Poellhuber, Karsenti, Raynaud, Dumouchel, Roy, Fournier-St-Laurent et Géraudie (2012) énoncent que les étudiantes et les étudiants possèdent presque tous un téléphone cellulaire et qu'ils l'utilisent tous à l'école. À cet égard, Cabot et Lévesque (2014) ont démontré que les étudiantes et les étudiants apprécient les cours utilisant les TIC et perçoivent l'utilité dans leur réalité scolaire comme dans leur futur milieu de travail. Les auteures précisent que les TIC ont un impact favorable sur l'intérêt des étudiantes et des étudiants (Cabot et Lévesque, 2014). Finalement, cet outil techno pédagogique pourrait avoir un impact sur les apprentissages, car l'utilisation d'une application mobile a aidé 90,5 % des étudiantes et des étudiants à mieux comprendre et prendre conscience de leur condition physique dans leur cours d'éducation physique (Surprenant, 2018). C'est pourquoi, l'utilisation d'un outil techno pédagogique dans l'évaluation terminale semble favorable à l'adhésion d'un mode de vie physiquement actif.

## 2. L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES DANS UNE APPROCHE PAR COMPÉTENCES

Selon Ménard et St-Pierre (2014), un changement de paradigme épistémologique engendre des incidences importantes dans le milieu de l'éducation, car il encadre la pensée et les gestes des enseignantes et des enseignants. Selon ces auteures, ce nouveau paradigme d'APC influence le discours, la réflexion et les savoir-faire cohérents entre les compétences à atteindre et les stratégies d'enseignement et d'évaluations utilisées.

L'APC favorise une conception de l'apprentissage qui s'éloigne de l'accumulation des connaissances, mais qui vise plutôt la construction des savoirs par l'étudiante ou l'étudiant (Leroux, 2010). Tardif (2013) souligne que pour être compétent, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure de mobiliser son savoir, son savoir-faire ainsi que son savoir-être. Il fait aussi une comparaison entre l'APC et l'approche traditionnelle en présentant la première comme une logique vidéographique plutôt qu'une addition de photos. Cette métaphore vulgarise bien le concept d'APC. À cet effet, le Ministère de l'Enseignement et de l'Éducation supérieur du Québec définit la compétence comme étant « un savoir-agir résultant de la mobilisation et de l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources internes ou externes dans des situations authentiques d'apprentissage ou dans un contexte professionnel » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 4). Par conséquent, les types d'évaluation à privilégier sont ceux qui diagnostiquent la progression des apprentissages (Leroux, 2010; Tardif, 2013).

## **2.1 Le concept-d'évaluation**

Évaluer est un processus complexe supposant de recueillir de l'information auprès des étudiantes et des étudiants, de vérifier leur niveau d'acquisition de connaissances et de développement de la compétence afin d'établir une décision la plus juste et éclairée pour porter un jugement final (Leroux, 2010). L'auteure précise qu'en évaluant, on porte un jugement sur un travail, une production, une exécution de tâche à un moment choisi (Leroux, 2010). Ainsi, l'évaluation implique un acte de communication entre l'enseignante ou l'enseignant et les étudiantes ou les étudiants évalués (Leroux, 2010). Différentes informations sont transmises au cours de cet acte : un niveau atteint, une image de la progression, un constat des

apprentissages réalisés et même une rétroaction des difficultés à surmonter (Leroux 2010; Mougnot 2016; Vachon 2016).

### *2.1.1 L'évaluation selon l'APC*

Tardif (2013) stipule que dans une APC, l'évaluation rend compte de la qualité des connaissances réalisées et transférées vers de nouvelles situations. De ce fait, l'évaluation informe sur le degré de compétence développée et offre une vision globale du cheminement de l'étudiante ou de l'étudiant (Leroux, 2010; Tardif, 2013). Dans ce contexte d'APC, l'évaluation des apprentissages doit se faire à l'aide de tâches, de travaux, de projets, de mise en situation, de création qui favorisent le transfert des connaissances (Leroux, 2010; Messier, 2016). Selon Leroux (2010) et Raymond (2006), les tâches à exécuter, dans une APC, sont des situations que l'on nomme comme étant complexes et variées à cause de leur niveau élevé de mobilisation de connaissances, de jugements, de réflexions et d'actions à réaliser. Le but pour les étudiantes et les étudiants étant de concrétiser cette tâche avec succès afin de démontrer leur niveau d'atteinte de la compétence.

C'est pourquoi l'APC suggère de mettre en œuvre de nouvelles pratiques d'évaluation (Bélanger et Tremblay, 2012; Leroux, 2010; Messier, 2016). Autrement dit, l'arrivée de l'APC suggère un changement dans l'acte d'évaluer (Champagne, Chiasson, Delaney et Lasnier 2013 ; Lalime, 2016; Leroux, 2010; Messier, 2016). Cela implique selon Leroux (2010) et Tardif (2013), de créer des évaluations qui soutiennent l'apprentissage et qui ne font pas que la sanctionner. L'évaluation découlant de l'APC nécessite certaines adaptations comme l'évaluation formative fréquente et intégrée au processus d'enseignement et d'apprentissage

(Leroux, 2010). Elle favorise l'autoévaluation, l'évaluation par les pairs, la métacognition et une certaine autonomie de l'étudiante ou de l'étudiant dans le processus d'évaluation (Leroux, 2010). Raymond (2006) et Tardif (2013) ajoutent qu'on souhaite rendre actif l'étudiante et l'étudiant dans l'évaluation de ses apprentissages.

En observant les difficultés des enseignantes et des enseignants à modifier leurs pratiques d'évaluations dans une APC en milieu scolaire, Côté (2014) propose le modèle des 3P pour leur venir en aide. L'auteure stipule que l'évaluation d'une tâche doit intégrer l'observation et la validation du Processus, du Produit et du Propos qui feront foi des apprentissages réalisés par les étudiantes et les étudiants (Côté, 2014). Dans cette logique, lors de la conception d'une évaluation terminale, il faudrait considérer évaluer le processus d'apprentissage, soit la démarche de l'étudiante ou de l'étudiant.

Toutefois, ce processus n'est pas ou peu évalué dans notre pratique traditionnelle, car elle est plutôt centrée sur la performance (Champagne, Chiasson, Delaney et Lasnier, 2013). Présentement, les étudiantes et les étudiants réalisent un PAP qui est évalué (Produit). À la fin de la session, l'étudiante ou l'étudiant fournit une analyse de la réalisation de leur PAP (Propos). Toutefois, dans la pratique traditionnelle, aucune ou peu de notes n'est attribuées au Processus. De ce fait, un faible soutien est fourni à l'étudiante et l'étudiant pour mettre en pratique les activités physiques de son programme hors cours. À la fin de la session, l'évaluation par les tests de la condition physique correspond à l'observation de la réalisation de leur programme. Cela semble une logique pédagogique contestable, car il n'y a aucune évaluation du processus réalisé par les étudiantes et les étudiants. Ces dires précédents sont corroborés par Côté (2014),

elle précise qu'une tâche d'évaluation dans une APC implique d'évaluer en observant et en validant le processus, le produit et le propos qui feront foi des apprentissages réalisés des étudiantes et des étudiants.

De leur côté, Bélanger et Tremblay (2012) abordent spécifiquement l'évaluation en éducation physique. Ils mentionnent qu'après la Réforme de l'enseignement au collégial, le passage de l'évaluation par objectifs à l'évaluation par compétences amène les enseignantes et les enseignants à développer une nouvelle organisation de l'enseignement et de l'évaluation des apprentissages. Le fait d'ajuster ses pratiques à l'APC nécessite l'appropriation cohérente de pratiques évaluatives, ce qui requière une formation visant cette transformation des pratiques et croyances préétablies. Toutefois, plusieurs enseignantes et enseignants du collégial n'ont pas eu de formation et n'ont pas actualisé leurs pratiques en fonction de l'APC.

Champagne, Chiasson, Delaney et Lasnier (2013) ont analysé les pratiques évaluatives des enseignantes et des enseignants en éducation physique des cégeps du Québec afin de les aider à s'améliorer. L'analyse des données a distingué les particularités de chacune des trois compétences visées en éducation physique. Également, l'étude a permis d'identifier clairement des secteurs de perfectionnement pour les enseignantes et les enseignants en éducation physique du réseau collégial. On dénote que ces derniers utilisent beaucoup les tests de condition physique dans l'ensemble 1 et dans l'ensemble 3 pour évaluer les aptitudes des étudiantes et des étudiants. De plus, leurs résultats de recherche montrent une tendance assez forte pour les pratiques évaluatives orientées vers la formation par objectifs comparativement à la formation par compétences. Les auteurs concluent que les enseignantes et les enseignants d'éducation physique

ont généralement de bonnes pratiques évaluatives, mais qu'ils sont encore loin d'appliquer les principes d'évaluation propre à la formation par compétences.

Finalement, l'évaluation dans une APC comprend une évaluation dite terminale. Elle permet de valider l'atteinte par l'étudiante ou par l'étudiant des standards de compétence pour le cours ou le programme (Leroux, 2010).

Récemment, l'objet d'étude de Messier (2016) correspondait à l'élaboration d'une évaluation terminale en ensemble 1 au collégial en éducation physique. Ces travaux inspirants favorisaient des pratiques d'évaluation en adhésion avec l'approche par compétences. Malheureusement, cet essai correspondant à la conception d'une évaluation terminale n'a pas été mis en place et testé scientifiquement. On ne connaît donc pas son efficacité. De son côté, Lalime (2016) a travaillé sur l'élaboration d'une stratégie d'évaluation visant le développement de la compétence du cours d'éducation physique de l'ensemble 3. Son souhait était de présenter une alternative d'évaluation sommative sous forme de portfolio et de questionnaires formatifs, pour remplacer les tests de la condition physique utilisés dans les cours d'éducation physique. Encore ici, l'efficacité de cette évaluation terminale n'a pas été répertoriée.

### *2.1.2 L'évaluation dans les cours d'éducation physique au collégial*

Champagne, Chiasson, Delaney et Lasnier (2013) énoncent que les modes d'évaluation dans la discipline de l'éducation physique ont très peu changé depuis ces quarante dernières années. Comme le mentionnent ces auteurs, l'évaluation des apprentissages en éducation physique au niveau collégial montre très peu d'ouverture aux différents paradigmes



d'enseignement et d'apprentissages et semble se développer à partir des expériences avec les étudiantes ou les étudiants, ainsi qu'avec les échanges entre pairs d'un même département ou de différents comités matières.

Selon Bélanger et Tremblay (2012), les enseignantes et les enseignants d'éducation physique du collégial persistent à multiplier les évaluations sommatives comptant pour peu de points pour constituer la note finale. Toutefois, ils conçoivent que l'évaluation terminale devrait conditionner la réussite du cours et que la note à cette évaluation devrait refléter la note finale (Bélanger et Tremblay, 2012). Ces auteures mentionnent qu'en éducation physique, dû à l'APC, les interventions pédagogiques et les évaluations sont en transformation majeure s'adaptant et s'actualisant à ce renouvellement de pratique. L'intention serait d'évaluer les compétences à des moments significatifs par des tâches intégratrices (Bélanger et Tremblay, 2012).

Leriche, Walzack et Gravel (2015) énoncent qu'en éducation physique, les activités ou les sports enseignés au cours de la formation générale sont des moyens, et non des fins, qui visent à donner envie aux étudiantes et aux étudiants d'être actif physiquement pour le reste de leur vie. Contrairement aux entraîneuses ou aux entraîneurs qui visent la performance, les enseignantes et les enseignants en éducation physique ont comme mission d'aider les étudiantes et les étudiants ayant des capacités et des goûts différents, à adopter un mode de vie sain et actif (Leriche, Walzack et Gravel, 2015). C'est pour cette raison que les cours et les évaluations en éducation physique au collégial devraient comprendre une grande partie d'analyse, de progression et de démonstration de leur démarche d'apprentissage plutôt que de porter sur l'atteinte de critères de performance (Leriche, Walzack et Gravel, 2015).

### 2.1.3 *L'évaluation des compétences en situation authentique*

En évaluant dans une APC, Leroux (2010) et Tardif (2013) proposent de présenter une tâche finale dite authentique. Une tâche doit être signifiante pour les étudiantes et les étudiants autant dans les apprentissages que dans les évaluations, ce qui réfère à la notion d'évaluation en situation authentique (Leroux, Hébert et Paquin, 2015). Selon ces auteures, l'évaluation des compétences se réalise à l'aide de tâches complexes proposées, car leur réalisation donne lieu à la mobilisation des bonnes ressources individuelles internes et externes déployées au moment opportun par l'étudiante ou l'étudiant. Elles stipulent qu'il est primordial que les activités sollicitées par cette tâche exigent pour l'étudiante ou pour l'étudiant un recours à des processus cognitifs supérieurs tels que l'analyse, l'évaluation et la synthèse (Leroux, Hébert et Paquin, 2015).

Leroux, Hébert et Paquin (2015) mentionnent qu'une évaluation en situation authentique (ÉSA) correspond à une ou à plusieurs tâches complexes qui sont inspirées de la vie professionnelle ou en lien avec la vie citoyenne et personnelle. Pour aider dans la conception d'une ÉSA, Leroux, Hébert et Paquin (2015) présente les modèles de Newmann et de Wiggins. Elles proposent aux lecteurs de considérer huit caractéristiques qui peuvent les guider dans la conception d'ÉSA. Voici ces caractéristiques et leurs explications qui ont inspiré la conception de l'évaluation terminale de l'ensemble 3 en éducation physique.

Initialement, la tâche doit représenter un défi et permettre aux étudiantes et aux étudiants de faire des apprentissages cognitifs de haut niveau pour réussir avec succès cette évaluation en situation authentique (Leroux, Hébert et Paquin, 2015). Selon ces auteures, la tâche doit amener

ces derniers à construire une production ou une performance ayant une réponse personnelle et unique (Leroux, Hébert et Paquin, 2015). Il est souhaitable que l'étudiante ou l'étudiant aille au-delà de la reproduction des connaissances acquises (Leroux, Hébert et Paquin, 2015). L'ÉSA doit faire état du transfert des connaissances et l'étudiante ou l'étudiant se doit de mettre en contexte ses savoirs, ses savoir-faire et ses savoir-être dans une tâche en situation authentique, ce qui démontre le développement et l'ancrage de ses apprentissages et de ses connaissances (Leroux, Hébert et Paquin, 2015).

Aussi, l'ÉSA doit favoriser chez l'étudiante ou l'étudiant le développement des habiletés métacognitives, c'est-à-dire stimuler la réflexion sur la manière dont il apprend (Leroux, Hébert et Paquin, 2015). D'ailleurs, Leroux (2010) préconise l'évaluation formative tout au long du cours de l'étudiante ou de l'étudiant, sollicitant une métacognition et une autorégulation des apprentissages. Puisque la production doit correspondre à une réalité de la vie courante, dans le cas de la formation générale, il importe que cette tâche réponde à une réalité de la vie citoyenne (Leroux, 2010). À cet égard, la conception d'une nouvelle évaluation terminale en éducation physique pour le cours de l'ensemble 3 devrait considérer l'ÉSA.

Dans le cadre de ce présent essai, l'interprétation de la compétence de l'ensemble 3 en éducation physique porte à croire que la conception du PAP serait un beau défi individuel et concret pouvant être utile dans la vie de tous les jours (Bradette et Cabot, 2019). Cette tâche est d'ailleurs déjà exigée par le programme d'études (Gouvernement du Québec, 2016). Par conséquent, elle est obligatoire à enseigner et surtout à apprendre pour les étudiantes et les étudiants. De plus, le PAP est une tâche individuelle pouvant être personnalisée tout en

comportant un défi et pouvant être réalisé en contexte intra et extrascolaire. Selon la présentation de l'ÉSA faite par Leroux, Hébert et Paquin (2015) précédemment, il semble pertinent d'appliquer le PAP comme tâche authentique dans le cours et hors cours, car cela représente un défi de haut niveau en contexte authentique pour l'étudiante ou l'étudiant.

#### *2.1.4 L'évaluation terminale de cours*

La notion traditionnelle d'évaluation sommative est présente depuis longtemps au collégial (Bélanger et Tremblay, 2012). Toutefois, Laroche (2017) et Leroux (2010) suggèrent l'utilisation de la notion d'évaluation terminale pour signifier l'évaluation dans une APC au terme d'un cours. Leroux (2010) affirme qu'à la fin d'un cours, l'évaluation terminale peut prendre différentes formes, mais qu'elle doit représenter une tâche complexe. Leroux (2010) et Messier (2016) énoncent que l'évaluation terminale de cours demande à l'étudiante ou à l'étudiant d'utiliser toutes les ressources du cours et même celles des cours antérieurs. De plus, cette évaluation terminale pour l'étudiante ou pour l'étudiant est celle qui prend le plus de temps à réaliser (Leroux, 2010; Messier, 2016). Finalement, l'évaluation terminale doit permettre à l'enseignante ou à l'enseignant de constater si l'étudiante ou l'étudiant démontre qu'il a su mobiliser ses savoirs essentiels pour atteindre la compétence du cours (Leroux, 2010; Messier, 2016).

Dans ce projet d'essai, l'évaluation terminale du cours d'éducation physique de l'ensemble 3 sera composée d'une famille de tâches complexes et authentiques, toutes en lien avec la conception de leur PAP. Puisque le cours vise à amener les étudiantes et les étudiants à intégrer l'activité physique en dehors de la classe et à les rendre autonomes dans leur pratique,

il est souhaitable de les accompagner dans la planification de leur PAP et de les encourager à le mettre en œuvre régulièrement.

### 3. LA MOTIVATION

En présentant les concepts d'APC et d'évaluation ainsi que les tâches d'une évaluation terminale actualisée dans la section précédente, les prochains paragraphes traiteront plutôt du concept de motivation et de l'engagement. Ensuite, les théoriques motivationnelles pertinentes pouvant être appliquées en contexte scolaire seront exposées. Après cette revue de théories de la motivation, le choix final d'un modèle théorique pour ce projet d'essai sera énoncé. En troisième lieu, l'utilisation d'un outil techno pédagogique pour susciter la motivation à la pratique d'activité physique hors cours sera abordée.

#### 3.1 Les définitions

Les stratégies pour stimuler la motivation devraient faire partie du répertoire pédagogique de toutes intervenantes ou tous intervenants en contexte scolaire, et ce, en les actualisant continuellement (Cabot, 2018). La littérature abonde de théories sur la motivation. Cela permet d'actualiser les pratiques d'enseignement et de mieux adapter notre enseignement aux connaissances découlant de la recherche (Cabot, 2018.). Les définitions de la motivation scolaire diffèrent selon les auteurs. Pour Barbeau (1995),

la motivation scolaire pourrait se définir comme un état qui prend son origine dans

les perceptions et les conceptions qu'une étudiante ou qu'un étudiant a de

lui-même et de son environnement et qui l'incite à s'engager, à participer et à persister dans une tâche scolaire (p. 2).

Ainsi, la motivation serait le déclencheur du processus d'engagement menant l'étudiante ou l'étudiant à s'investir, à participer et à réaliser des apprentissages. Donc, la motivation n'est pas l'action de participer et de persister, mais réfère à l'incitation à le faire (Parent, 2018).

Les auteurs de la théorie de l'autodétermination, Ryan et Deci (2000), présentent la définition de la motivation comme suit : « l'individu motivé est poussé à faire quelque chose et à poser des actions » (p. 1). Dans cette théorie, on considère que l'individu est à l'origine de ses actions. L'humain est fondamentalement déterminé à apprendre, à explorer, à être curieux et à atteindre des buts et des objectifs. Cette motivation naturelle aide au développement cognitif, social et physique de l'individu. En plus, cette autodétermination est associée à trois autres besoins importants chez l'humain soit celui de se sentir compétent, d'être autonome et d'interagir avec les autres, qui est le besoin d'appartenance sociale. Selon Deci et Ryan (2000), une personne est plus motivée intrinsèquement lorsque son milieu lui permet de combler ces trois besoins. En ce sens, la motivation intrinsèque implique un désir de la personne à se mobiliser envers un objectif et à s'engager dans une tâche ou une activité pour y arriver. Donc, plus l'étudiante ou l'étudiant sera motivé de manière intrinsèque, et plus il sera engagé. Remarquons que l'engagement est une manifestation ou un indicateur de la motivation.

D'un autre côté, Wigfield et Eccles (2000) expliquent que la motivation est influencée par la valeur que l'étudiante ou que l'étudiant accorde à l'activité et à ses attentes de réussite. Ils

estiment que la valeur d'une activité est composée de quatre éléments soit la valeur de réalisation, la valeur intrinsèque, la valeur d'utilité et la valeur du coût. Pour ces auteurs, l'engagement est une variable indépendante de la motivation, mais elle y est reliée. Pour Parent (2018), l'engagement découle de la motivation. En d'autres mots, l'enseignante ou l'enseignant aurait la possibilité d'agir sur la dynamique motivationnelle des étudiantes et des étudiants en suscitant la motivation pour favoriser l'engagement et en implantant des stratégies motivationnelles pour maintenir un haut niveau d'engagement scolaire tout au long de la session.

Pour sa part, Viau (1994, 1999, 2009) a écrit sur la motivation spécifiquement liée à l'apprentissage en milieu scolaire. De plus, ses recherches sont réalisées en contexte d'activités d'apprentissage spécifiques dans le milieu de l'enseignement québécois. Ceci permet de facilement projeter la faisabilité de réinvestir les principes qui en découlent dans les interventions pédagogiques de nos propres milieux d'enseignement. Pour Viau (2009), la motivation est :

Un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre. (p. 12)

La motivation, telle que présentée dans les définitions précédemment rapportées, mène à un déclenchement de l'action, à une participation, à une conduite de comportement, à un engagement et à une persévérance de l'individu motivé. Il est à retenir pour cet essai la définition

de Viau (2009) qui décrit la motivation comme étant une source provenant de la perception que l'individu a de lui-même et de son environnement (milieu scolaire, enseignants, pairs) et qui lui permet de s'engager dans une tâche et de persévérer dans l'atteinte de ses apprentissages.

### **3.2 La distinction entre le concept de motivation et d'engagement**

Dans la littérature, l'engagement est un concept distinct, mais lié à la motivation (Parent, 2018). L'engagement est l'expression ou la manifestation de l'état motivationnel d'un individu. En soi, pour apprendre, une étudiante ou un étudiant doit d'abord être motivé à le faire, puis s'engager dans le processus comportemental et cognitif que cela suppose. Donc, ces deux concepts sont distincts, mais intimement liés. Expliqué simplement à l'aide d'un exemple, la motivation serait vouloir réaliser un marathon, mais l'engagement serait de réaliser les étapes d'entraînement pour atteindre son but (Cabot, 2018).

Dans les théories de la motivation, plusieurs auteurs font référence à l'engagement (Barbeau, 1995; Dupont, Cartier, Gérard et Delens, 2009; Viau, 2009). Cette distinction mentionnée entre la motivation et l'engagement est pertinente à traiter dans le cadre de cet essai. Fredricks, Blumenfeld et Paris (2004) abordent aussi le concept de l'engagement. Cependant, ils ne font pas de distinction entre la motivation et l'engagement. Ils abordent la motivation et l'engagement comme un seul concept. Ils distinguent trois types d'engagements, soit l'engagement comportemental, affectif et cognitif (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004). Ce concept de l'engagement est complexe, car les trois types d'engagements sont interreliés dans un modèle dynamique et les auteurs spécifient qu'ils peuvent se chevaucher. De plus, Fredricks, Blumenfeld et Paris (2004) présentent une distinction qualitative pour chacun des déterminants



de l'engagement. Ce qui suggère que l'engagement puisse varier dans l'intensité et la durée (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004). Cette conception de l'engagement rappelle les conceptions de la motivation présentées précédemment.

Pour sa part, l'engagement comportemental est lié à la conduite de l'étudiante ou de l'étudiant. Il correspond à une participation observable dans la tâche à réaliser. Par exemple, l'étudiante ou l'étudiant a une attitude positive, il participe activement en classe et il peut même s'engager dans des activités hors cours. Quant à l'engagement affectif, il réfère plutôt aux réactions affectives des étudiantes et des étudiants en cours. Celle-ci comprend, entre autres, l'intérêt, l'ennui, le plaisir, la tristesse et l'anxiété (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004). Cette dimension affective concerne les intérêts des étudiantes ou des étudiants et la valeur qu'elles ou qu'ils accordent à la tâche. Par exemple, une étudiante ou un étudiant intéressé par ce qui lui est proposé comme activités ou apprentissages, parce que ces derniers combinent ses objectifs personnels, professionnels, qu'il y trouve du plaisir et une utilité, serait plus engagé affectivement (Parent, 2017). Selon Fredricks, Blumenfeld et Paris (2004), il est probable que l'engagement affectif conduise à l'augmentation de l'engagement comportemental et cognitif.

Finalement, l'engagement cognitif correspond à un investissement mental de l'étudiante ou de l'étudiant dans les tâches scolaires et dans son apprentissage (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004). Ces derniers réussissent à s'autoréguler dans leurs apprentissages et à utiliser des stratégies métacognitives. Ils s'investissent psychologiquement et déploient beaucoup d'effort pour effectuer les tâches scolaires (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004). Ces étudiantes et

ces étudiants aiment relever des défis et aller plus loin que les exigences imposées par la tâche (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004).

Fredricks, Blumenfeld et Paris (2004) prédisent que l'engagement serait malléable, ce qui est un fait intéressant pour toute enseignante et tout enseignant. L'explication est simple en considérant que l'étudiante ou l'étudiant est en interaction avec son milieu (l'environnement) et que ce dernier est en éternel changement, cela suppose que l'étudiante ou l'étudiant doit constamment s'adapter. Donc, dans la présentation du concept d'engagement, il est possible de prédire que les étudiantes et les étudiants pourront être influencés par l'environnement dans leur milieu scolaire. Conséquemment, les enseignantes et les enseignants peuvent spécifiquement concevoir des interventions et des activités pédagogiques influençant positivement l'engagement des étudiantes et des étudiants.

Bref, dans sa plus simple explication, la motivation déclenche le comportement et elle mène à poser des actions. Cette motivation incite les étudiantes et les étudiants à s'engager dans une activité, à participer et à persévérer. Ainsi, la motivation et l'engagement sont distincts, mais interreliés. Une étudiante ou un étudiant motivé sera enclin à s'engager dans l'activité. Par conséquent, l'engagement est un indicateur ou une manifestation de la motivation (Cabot, 2018; Parent, 2018). Considérant ces bases théoriques, il est possible de transférer ces dernières dans un contexte concret en éducation physique : par la nouvelle évaluation terminale, l'intérêt, l'autonomie et le sentiment de contrôle devraient être stimulés dans l'intention d'avoir un impact sur la motivation à s'engager dans la pratique régulière de l'activité physique chez l'étudiante ou l'étudiant.

### 3.3 Les théories de la motivation

Il existe plusieurs modèles théoriques sur la motivation, mais dans cet essai, les comparaisons s'articuleront autour du modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (2009), du modèle d'analyse de l'influence des sources motivationnelles sur les indicateurs de la motivation scolaire de Barbeau (1995) et du modèle théorique de l'autodétermination de Ryan et Deci (2000). Ces théories de la motivation sont toutes abondamment appliquées au domaine de l'éducation, en contexte postsecondaire québécois, ce qui justifie leur choix.

Par la théorie de l'autodétermination, Ryan et Deci (2000) évoquent les trois besoins fondamentaux à combler par l'étudiante ou l'étudiant soit celui d'autonomie, de se sentir compétent et celui d'affiliation. Le besoin d'autonomie réfère à la nécessité de se sentir en contrôle de son comportement et de ses choix. Selon la théorie d'autodétermination, une étudiante ou un étudiant ayant une perception de contrôlabilité élevée aura un besoin d'autonomie comblé favorisant une motivation intrinsèque dans l'accomplissement de l'activité pédagogique. Une spécification est très importante à apporter en ce qui concerne la notion de contrôlabilité : l'autonomie chez l'étudiante et l'étudiant n'est pas une liberté totale et absolue. Dans ce présent essai, la possibilité de faire un choix de test cardiorespiratoire parmi quatre tests prédéterminés permet de combler ce besoin d'autonomie. Selon la théorie de l'autodétermination, plus le sentiment d'autonomie est présent, plus les étudiantes ou les étudiants réalisent les activités avec succès et plus leur sentiment de compétence augmente. Quant au besoin d'affiliation, il consiste à la nécessité d'interagir avec les autres. Dans ce projet, l'utilisation d'une application mobile pour partager les activités physiques réalisées par

les étudiantes et les étudiants permet un partage, une communication et le sentiment d'appartenance à un groupe.

Selon Viau (2009), l'autonomie réfère plutôt à la possibilité que l'étudiante ou l'étudiant a de faire des choix balisés par l'enseignante ou l'enseignant. Dans son modèle théorique, Viau (2009) utilise plutôt le terme : perception de contrôlabilité. Cela suppose que si les choix proposés sont en lien avec les intérêts et les buts des étudiantes ou des étudiants, ces derniers y verront une utilité de la tâche et ils auront une perception de contrôlabilité plus élevée (Viau, 2009). En effet, plus la perception de contrôlabilité est élevée et plus les étudiantes ou les étudiants seront engagés dans leurs apprentissages (Viau, 2009; Ryan et Deci, 2000). Dans ce projet de recherche, le choix par les étudiantes ou les étudiants du test cardiorespiratoire leur permet d'avoir plus de contrôle. Ce contrôle donné va possiblement avoir un impact sur la valeur accordée à l'activité physique. Ce contrôle et cette valeur accordée à l'activité physique encouragent les étudiantes ou les étudiants à être plus actifs et à développer un meilleur sentiment de compétence. L'intention dans ce projet d'essai est de susciter la motivation et l'engagement par ce sentiment de contrôle offert aux étudiantes et aux étudiants afin d'enclencher cet effet domino.

Selon Viau et Bouchard (2000), la composante ayant le plus d'incidences sur les comportements des étudiantes et des étudiants est la perception de la valeur de l'activité d'apprentissage. Tout comme Wigfield et Eccles (2000), qui suggèrent que la motivation est influencée par la valeur que l'étudiante ou l'étudiant accorde à l'activité et à ses attentes de réussite. En plus, Barbeau (1995) traite de la perception de l'importance de la tâche dans son

modèle. Ce qui est cohérent avec les deux autres théories, soit que la valeur de l'activité, aux yeux des étudiantes et des étudiants, est primordiale.

Pour Viau (2009), la perception que l'étudiante ou l'étudiant a de sa compétence à accomplir la tâche est une perception de soi. C'est-à-dire que l'étudiante ou l'étudiant, avant d'entreprendre une activité qui comporte un niveau élevé d'incertitude quant à sa réussite, évalue ses capacités à l'accomplir de manière adéquate. Barbeau (1995) inclut aussi la perception de compétence dans son modèle motivationnel.

De leur côté, Wigfield et Eccles (2000) expliquent le lien entre la valorisation de la tâche et la performance. La croyance de l'étudiante ou de l'étudiant à réussir une tâche demandée influencera positivement les résultats à l'accomplissement de celle-ci. En d'autres mots, l'étudiante ou l'étudiant se croyant capable de réussir adéquatement une tâche se verra en bonne position pour avoir de bons résultats. Par conséquent, une valeur positive de la tâche sera liée à une meilleure performance. Viau et Bouchard (2000) mentionnent qu'il est démontré que la perception qu'une étudiante ou qu'un étudiant a de la valeur de la tâche est directement liée à sa perception de compétence. Le lien inverse existe aussi, soit plus l'étudiante ou l'étudiant a une perception positive de la valeur de la tâche, plus il la réussira et par conséquent plus son sentiment de compétence augmentera. Ainsi un consensus est présent sur ce fait, la perception de compétence pour Barbeau (1995), Ryan et Deci (2000) et Viau (2009) et est un déterminant primordial pour stimuler la motivation de l'étudiante et de l'étudiant.

Après cette revue de théories majeures de la motivation en éducation, le choix du modèle théorique pour concevoir l'évaluation terminale de cours en éducation physique de l'ensemble 3

est porté sur celui de Viau (2009). Plusieurs éléments de son modèle théorique inspirent ce projet d'essai. Entre autres, la dynamique motivationnelle de Viau (2009) soutient que la motivation influence l'engagement, la persévérance et les apprentissages. En adaptant nos stratégies pédagogiques et d'évaluations en lien avec les trois sources de la dynamique motivationnelle qui sont : la perception que l'étudiante ou l'étudiant a de la valeur de l'activité, la perception qu'il a de ses compétences à accomplir la tâche et la perception de contrôlabilité sur son déroulement (Viau, 2009), il est possible d'influencer la motivation. Comme mentionné précédemment, ce projet pointe son attention particulièrement sur la perception de contrôlabilité puisque l'objectif est de permettre aux étudiantes et aux étudiants de faire des choix d'activités physiques afin de susciter la motivation. De plus, la perception de la valeur sera considérée, car elle représente un élément primordial à grande influence sur la motivation des étudiantes et des étudiants. À cet effet, dans la théorie de la motivation de Viau (2009), la perception de la valeur comprend les variables d'utilité et d'intérêt, qu'il perçoit comme étant ensemble.

En éducation physique, notre but comme pédagogue est de favoriser chez les étudiantes et les étudiants une pratique régulière de l'activité physique dans une perspective de santé. À cet effet, la motivation pour cette dernière incitera certainement l'étudiante ou l'étudiant à la récurrence de cette pratique d'activité physique. Ainsi, ce modèle motivationnel choisi peut contribuer à améliorer l'approche pédagogique des enseignantes et des enseignants en éducation physique.

### **3.4 Une application mobile pour susciter la motivation à la pratique d'activité physique**

Il est envisageable, à l'ère des technologies, qu'une application mobile comme outil techno pédagogique puisse être favorable pour pallier l'absence de procédé confirmant la pratique d'activité physique hors cours des étudiantes et des étudiants (Surprenant, 2018). En utilisant cette nouvelle technologie, les enseignantes et les enseignants pourraient évaluer la pratique régulière d'activité physique dans le PAP, ce qui serait en cohérence avec la compétence visée du cours. Enfin, une application mobile pourrait les aider à recueillir ces données puisque la grande majorité des Québécois, soit 90 %, possède un téléphone cellulaire et dispose d'un forfait internet (Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations, 2018). On constate que les Canadiennes et les Canadiens qui utilisent une application mobile pour suivre leur santé sont généralement les jeunes adultes dans une proportion de 41 % (Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations, 2017). Finalement, l'utilisation d'une application mobile pourrait favoriser la motivation des étudiantes et des étudiants puisqu'un accompagnement virtuel serait possible. En effet, les jeunes adultes disent avoir le pouvoir de s'encourager mutuellement dans la poursuite de leurs objectifs grâce à ce type d'outil, et d'y voir leurs progressions, ce qui est motivant pour 53 % des répondants (Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations, 2017).

À cet effet, prenant en compte le contexte particulier où les étudiantes et les étudiants pratiquent de l'activité physique à l'extérieur du cours d'éducation physique sans leur enseignante ou leur enseignant, il a été retenu qu'une application mobile serait un choix sensé pour aider les étudiantes ou les étudiants à mesurer leur pratique de l'activité physique hors

cours. Pour le présent essai, il serait avantageux d'utiliser l'application mobile, car la littérature scientifique ne présente pas d'évaluation terminale ayant recours à ce type d'application. C'est pour cette raison que l'état actuel des connaissances sur la situation problématique requiert un projet d'essai afin de concevoir et mettre en œuvre cette nouvelle approche évaluative.

#### 4. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

Cet essai vise à concevoir une nouvelle évaluation terminale afin de pallier au test cardiorespiratoire imposé en fin de parcours comme évaluation finale. Cette nouvelle tâche d'évaluation en situation authentique sera plus en cohérence avec ladite compétence à acquérir dans le cours d'éducation physique d'ensemble 3. Pour atteindre l'objectif général de cet essai, deux objectifs spécifiques sont poursuivis :

1. Concevoir une évaluation terminale de cours, en éducation physique pour l'ensemble 3 au collégial, qui vise à susciter la motivation des étudiantes et des étudiants à pratiquer des activités physiques hors cours.
2. Valider cette évaluation terminale de cours auprès d'expertes et d'experts, d'enseignantes et d'enseignants et d'étudiantes et d'étudiants en éducation physique.



## **TROISIÈME CHAPITRE. LA MÉTHODOLOGIE**

Ce chapitre présentera le contexte de ce projet d'essai, la conception de l'évaluation terminale ainsi que les instruments de collecte de données.

### **1. L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE ET LE TYPE DE PROJET**

Pour atteindre les objectifs fixés de cet essai, un devis de type recherche de développement sera préconisé, puisqu'il vise à concevoir un objet pédagogique à l'aide d'une démarche méthodologique rigoureuse permettant d'assurer la longévité de l'objet pédagogique (Van der Maren, 2014). Plusieurs auteurs proposent la recherche de développement en milieu de l'éducation. (Loiselle, 2001; Paillé 2007; Van der Maren, 2014). Cependant, ces derniers utilisent des appellations différentes. Loiselle (2001) désigne l'expression recherche-développement comme une démarche employée pour développer et valider des produits éducatifs ou des stratégies pédagogiques. Il affirme que, pour ce type de recherche, il est nécessaire de décrire en détail et d'analyser le processus de conception, de réalisation et d'évaluation du produit (Loiselle, 2001). De son côté, Paillé (2007) utilise le terme production de matériel pédagogique et précise que ce type de recherche exige une grande expertise et débouche sur des produits très utiles et raffinés. Toutefois, pour diminuer l'ampleur d'une recherche-développement en éducation, elle peut se limiter à l'étude du processus de conception et d'amélioration du produit sans nécessairement prouver scientifiquement que son produit est efficace (Loiselle, 2001).

Précisément, c'est dans le cadre de cet essai que la conception et la validation de l'évaluation terminale visant à favoriser la motivation chez les étudiantes et chez les étudiants dans le cours d'éducation physique de l'ensemble 3 au collégial seront planifiées et développées. La démarche choisie est celle proposée par Van der Maren (2014) qui comprend quatre étapes : l'analyse de la demande et le cahier de charges, la conception de l'objet, la préparation de celui-ci et sa validation.

La présente recherche se situe dans une approche méthodologique de recherche qualitative, sous un paradigme épistémologique interprétatif. L'approche qualitative est ici privilégiée parce qu'elle fait référence au type de données, qui elles, seront plus subjectives et qui se mesurent difficilement (Savoie-Zajc, 2018). Ce type d'approche fait intervenir plusieurs méthodes de collecte de données afin d'appliquer une triangulation des données recueillies pour les interpréter et en tirer des conclusions valables (Fortin et Gagnon, 2016; Savoie-Zajc, 2018). Dans le cas de ce projet, des jugements, des discussions et des avis des participantes et des participants sur l'évaluation terminale développée seront colligés pour la valider. Le courant interprétatif est favorisé dans cet essai parce que les intentions de ce projet sont de rendre compte de la perception humaine et de comprendre le sens des données qui sont enracinées dans un contexte particulier, soit en milieu scolaire (Fortin et Gagnon, 2016; Savoie-Zajc, 2018).

Fortin et Gagnon (2016) affirment que cette approche qualitative interprétative priorise des objectifs de compréhensions plus subjectifs concernant la perception et le vécu individuel des répondants face à l'objet d'étude. De surcroît, ce courant interprétatif implique une perspective systémique et interactive entre le chercheur et les participantes ou les participants

(Savoie-Zajc, 2018). Ce qui engendre que le chercheur n'est pas neutre, mais interprète, critique et transfère ses données en fonction du contexte de son essai (Savoie-Zajc, 2018). Donc, le chercheur joue un rôle actif puisqu'il interprète les données issues de questionnaires et les réponses aux entrevues semi-dirigées tout en mettant les résultats dans le contexte environnant (Savoie-Zajc, 2018). Selon Fortin et Gagnon (2016), les participantes et les participants jouent un rôle de cochercheuse et de cochercheur dans cette approche méthodologique, car ils apportent leur vision de la réalité à l'étude sous forme de données. Ces informations fournies par ces cochercheuses et ces cochercheurs sont vues comme enracinées dans le contexte scolaire au collégial spécifiquement en éducation physique. Les données recueillies se mesurent difficilement puisqu'elles sont généralement composées d'avis. Ainsi, l'intention de la chercheuse ou du chercheur dans une recherche qualitative interprétative est de donner une unité de sens à ces données afin de les expliquer.

## 2. CONCEPTION DE L'ÉVALUATION TERMINALE

L'objectif premier de ce projet d'essai est de concevoir une nouvelle évaluation terminale afin d'offrir une tâche authentique, dans une APC, et qui suscite la motivation des étudiantes et des étudiants. Comme expliqué dans la problématique, l'évaluation terminale actuelle en éducation physique de l'ensemble 3 est un test de course navette de 20 mètres obligatoire d'une valeur de 20 %. Ce test n'est pas en adéquation avec la compétence finale du cours. Toutefois, le sondage de Bradette et Cabot (2019), effectué auprès des enseignantes et des enseignants d'éducation physique du réseau collégial, présentait que 82 % des enseignantes ou des enseignants trouvaient pertinent d'utiliser le PAP comme évaluation terminale. Après avoir

parcours des écrits portant sur l'APC, l'évaluation, l'ÉSA et l'évaluation terminale, une réflexion bien amorcée permet de concevoir une nouvelle évaluation terminale à partir d'une tâche authentique : le PAP. Cette famille de tâches composant l'évaluation terminale en éducation physique de l'ensemble 3 se retrouve en annexe B du présent document.

Dans cette nouvelle évaluation terminale, l'évaluation de la capacité cardiorespiratoire ne sera pas l'unique constatation de la réalisation de leur PAP par les étudiantes et les étudiants. Comme le suggèrent Leriche et Walzack (2014), l'évaluation de la condition physique par des tests cardiovasculaires devrait être un moyen ou un outil parmi d'autres pour que les étudiantes ou les étudiants réalisent une réflexion personnelle sur sa santé. Puisque le but de ce présent essai est d'aider les étudiantes ou les étudiants à adhérer à la pratique d'activité physique et à adopter des saines habitudes de vie, l'évaluation terminale devrait favoriser l'atteinte de cet objectif. Pour ce faire, le test cardiorespiratoire imposé de course sera remplacé par un choix varié de tests (course navette de 20 mètres, course Cooper de 12 minutes, step-test et vélo Cooper de 12 minutes) afin de laisser place à l'autonomie, de susciter la motivation à bouger en plus de tenir compte des capacités des étudiantes et des étudiants.

L'évaluation terminale s'articulant autour du PAP requiert une première tâche, soit la planification individualisée par l'étudiante ou par l'étudiant. Cette planification sera remise de manière formative à l'enseignante ou à l'enseignant afin que cette dernière ou ce dernier puisse orienter le travail par une rétroaction et favoriser la métacognition ainsi que les apprentissages de l'étudiante ou de l'étudiant. Cette stratégie d'évaluation guidée par l'APC est suggérée par les écrits de Leroux, Hébert et Paquin (2015). La deuxième tâche à exécuter est l'application de leur

PAP hors cours, et ce, trois fois par semaine pendant 8 semaines. Il s'agit d'inscrire leurs résultats dans l'application mobile, correspondant à leur relevé périodique d'activité physique. La troisième tâche à effectuer est la réflexion par rapport à une modification d'une habitude de vie dans une perspective de santé. À la quatrième semaine du PAP, l'ajout d'une tâche consiste à appliquer le principe de surcharge progressive à leur PAP. Ce principe consiste à augmenter son volume d'activité physique. Finalement, la dernière tâche amène l'étudiante ou l'étudiant à analyser sa démarche et son expérimentation vécues durant la session, afin d'observer l'influence de la pratique d'activité physique sur son mode de vie et sa santé. À cet égard, l'annexe C présente la comparaison entre la nouvelle et l'ancienne stratégie d'évaluation terminale.

Il est possible de croire que cette nouvelle évaluation terminale axée sur le développement des compétences et la mise en œuvre de leur PAP sera plus en adéquation avec la compétence finale de cours et plus motivante à la pratique d'activité physique dans le but de développer un mode de vie sain et actif à long terme.

Cette nouvelle conception d'évaluation terminale constitue, pour l'étudiante ou l'étudiant, un travail constant pendant sa session. Il doit compléter et mettre en œuvre les activités pédagogiques. Ensuite, il doit les remettre sous forme de portfolio final à la 14<sup>e</sup> semaine afin de permettre une rétroaction de leur évaluation terminale à la 15<sup>e</sup> semaine. Cela est en cohérence avec l'évaluation dans une APC, respecte les éléments de compétence de l'ensemble 3 ainsi que la compétence finale. Pour valider cette nouvelle conception, l'évaluation terminale a été soumise à deux groupes d'étudiantes et d'étudiants à l'automne 2018. Cette expérimentation a pris forme de projet pilote avec l'autorisation du département d'éducation physique.

Les étudiantes et les étudiants ont pu se prononcer sur la conception de départ de l'évaluation terminale pour contribuer à la démarche de validation. Ainsi, une version améliorée en est résultée avant même la concrétisation de ce projet d'essai. La deuxième version améliorée soumise aux étudiantes et aux étudiants des groupes de l'hiver 2019, avec l'accord du comité d'éthique du Cégep Édouard-Montpetit, fût souscrite au processus rigoureux de validation par triangulation<sup>1</sup> des sources. La dernière version corrigée, à la suite de cette validation, est définitivement une version améliorée de cette conception d'évaluation terminale. Cette démarche rigoureuse de validation exécutée à l'intérieur d'un processus de recherche contribue à l'avancée des connaissances et permet d'obtenir un produit final de qualité supérieure en respectant la rigueur scientifique.

### 3. PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS

Dans le cas de la présente recherche, en s'appuyant sur les écrits de Savoie-Zajc (2018) ainsi que de Fortin et Gagnon (2016), le paradigme interprétatif demande que soit privilégié l'échantillonnage de type intentionnel, non probabiliste. Cette méthode d'échantillonnage permet le choix des participantes et des participants en fonction de leur expertise dans un domaine particulier et de leur accord à la mettre à profit dans le cadre d'une étude (Fortin, et Gagnon, 2016). Pour Savoie-Zajc (2018), les compétences des participantes et des participants deviennent pertinentes quant à la problématique de l'essai, car les avis cerneront davantage les diverses facettes du problème à l'étude.

---

<sup>1</sup> Cette procédure de triangulation est un choix prescrit, car une étude PARÉA découle des résultats pour ce projet d'essai

Pour répondre au 2<sup>e</sup> objectif de cet essai, il semblait pertinent d'avoir le jugement des expertes et des experts sur le sujet, des enseignantes et des enseignants ayant l'expérience de terrain ainsi que des étudiantes et des étudiants qui expérimenteront l'évaluation terminale conçue. Cela semblait d'emblée approprié afin de constituer un échantillonnage scientifique et pertinent.

### **3.1 La population**

La population visée par cet essai est constituée de l'ensemble des personnes concernées par la discipline de l'éducation physique au collégial. Fortin et Gagnon (2016) mentionnent que « la population que le chercheur veut étudier et pour laquelle il désire faire des généralisations ou des transferts correspond à la population cible » (p. 216). Toutefois la population accessible, étant la population que la chercheuse ou le chercheur peut atteindre, est quelquefois plus restreinte (Fortin et Gagnon, 2016). Certains critères de sélections préétablis, inspirés de la littérature scientifique, seront utilisés dans ce projet d'essai afin de recruter les participantes et les participants pour l'échantillon intentionnel permettant de valider l'évaluation terminale. Savoie-Zajc (2018) présentent les critères aidant à délimiter un échantillon rigoureux. L'échantillon doit être intentionnel, constitué en fonction des objectifs poursuivis par l'étude, balisé puis justifié par le cadre théorique et être en relation avec la posture épistémologique du chercheur (Savoie-Zajc, 2018).

C'est pourquoi dans ce projet, des participantes et des participants doivent enseigner l'éducation physique au collégial et spécifiquement les cours de l'ensemble 3. Ensuite, ils doivent avoir les capacités de valider l'évaluation terminale conçue, qui constitue une

évaluation dans une APC. Finalement, ils doivent être en mesure d'apporter des commentaires face à l'impact de l'évaluation terminale sur la stimulation de la motivation à pratiquer de l'activité physique hors cours. Dans le cadre de cet essai et des exigences d'une telle étude, la population ciblée pourrait se limiter aux enseignantes et enseignants. Cependant, pour ce projet, il est prévu trianguler l'avis et les commentaires de trois sources de données provenant d'expertes et d'experts, d'enseignantes et d'enseignants et des étudiantes et des étudiants en éducation physique de l'ensemble 3 afin de valider l'évaluation terminale. En effet, cela augmentera la validité des résultats obtenus.

### **3.2 L'échantillon**

Savoie-Zajc (2018) affirment que l'échantillonnage correspond à réfléchir au choix des personnes sélectionnées à faire partie de l'étude. Dans le cas présent, les participantes et les participants qui seront sélectionnés par choix raisonné pour valider l'évaluation terminale seront trois expertes ou experts en éducation physique et en motivation. Ils seront recrutés dans les facultés de diverses universités québécoises soit de Trois-Rivières, de Montréal et de Sherbrooke. Il y aura 6 enseignantes et enseignants en éducation physique de divers cégeps ayant chacun la responsabilité spécifique d'un cours d'éducation physique de l'ensemble 3. Une demande de participation volontaire et personnalisée sera envoyée par courriel aux expertes et experts et aux enseignantes et enseignants afin de solliciter leur collaboration au projet. Ce qui représente en soi une limite de recrutement, car il est à envisager qu'une demande de participation peut être refusée. Cela pourrait engendrer un échantillon plus restreint. Toutefois, Savoie-Zajc (2018) mentionnent que la recherche qualitative, comparativement à une recherche



quantitative, nécessite un plus petit échantillon pour favoriser la fiabilité et la crédibilité des résultats.

Finalement, la participation volontaire de deux groupes de trente étudiantes et étudiants au collégial de l'ensemble 3 fût sollicitée. Toutefois, ces derniers peuvent ne pas consentir ou se retirer à tout moment du projet d'essai. Ceci représente une limite de recrutement pour ce projet. Malgré ces limites possibles de recrutement et de participation, la triangulation des données disponibles provenant de ces trois sources attestera de la validité de l'évaluation terminale. Concrètement, un total de 56 étudiantes et étudiants a collaboré à cette collecte de données et l'échantillon comprend 45 filles (80 %) et 11 garçons (20 %).

#### 4. TECHNIQUES ET INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

Dans cette section, les techniques de collecte de données privilégiées pour cet essai qualitative interprétative seront énoncées. Le choix d'une approche alliant l'utilisation d'un questionnaire et d'une entrevue semi-dirigée afin de présenter une vision plus complète et nuancée de l'objet étudié a été adopté (Savoie-Zajc, 2018). Le questionnaire avait des questions ouvertes, favorisant ainsi la libre expression des répondants (Fortin et Gagnon, 2016).

##### 4.1 Les questionnaires

Comme premier outil de collecte de données, un questionnaire à questions ouvertes permettra un premier contact avec l'évaluation terminale afin de récolter l'avis des participantes et des participants pour répondre au premier objectif de l'essai. Pour Fortin et Gagnon (2016), le questionnaire est un instrument de collecte de données qui exige des participantes et des

participants des réponses écrites à un ensemble de questions. Dans ce projet, un questionnaire électronique visant à sonder les expertes et les experts et les enseignantes et enseignants a été privilégié pour la souplesse de l'outil (Fortin et Gagnon, 2016). Cet instrument de collecte de données a été utilisé, car il constituera une façon rapide, simple et à peu de frais pour recueillir des informations (Fortin et Gagnon, 2016).

Pour les étudiantes et les étudiants du cours d'éducation physique d'ensemble 3 au collégial, le questionnaire traditionnel papier et anonymisé a été utilisé, pendant le temps de cours, pour les répondantes et les répondants volontaires. Ce choix stratégique proposé permet de susciter une plus grande participation des étudiantes et des étudiants en leur offrant des conditions favorables pour remplir le questionnaire (Fortin et Gagnon, 2016).

Une attention particulière a été portée à la formulation des questions pour garantir l'objectivité. Les questions ont été inspirées par les objectifs de l'essai et des concepts explorés dans le cadre de référence du projet (Fortin et Gagnon, 2016). Elles ont été présentées sous forme de thèmes et dans un ordre logique (Fortin et Gagnon, 2016). Pour ce projet, deux questionnaires distincts ont été envisagés. L'un destiné aux expertes et aux experts (annexe D) et aux enseignantes et aux enseignants (annexe D) qui pourraient utiliser l'évaluation terminale dans leurs cours au collégial et l'autre questionnaire dédié aux étudiantes et aux étudiants d'éducation physique d'ensemble 3 (annexe E) qui ont vécu l'évaluation terminale, dans un contexte de prétest. Le premier présentera d'abord une description de l'évaluation terminale ayant été conçue. Plus d'une dizaine de questions ont permis ensuite aux expertes et aux experts et aux enseignantes et aux enseignants d'inscrire leurs suggestions et leurs avis sur l'évaluation

terminale. Enfin, une section commentaires servira à recueillir des informations plus détaillées et des précisions supplémentaires sur l'évaluation terminale proposée. Pour les étudiantes et les étudiants du cours d'ensemble 3, un questionnaire comportant une dizaine de questions a permis de récolter leur avis sur l'évaluation terminale conçue.

Pour assurer la crédibilité des questionnaires, Fortin et Gagnon (2016) précisent que les questions doivent être soumises à des expertes et des experts et envoyées en prétest à un échantillon de population cible aux fins de validation préalable. Ces auteures stipulent que les questions doivent être claires, concises, compréhensibles, exprimer une seule idée et éviter de suggérer des réponses (Fortin et Gagnon, 2016). Finalement, la rédaction de l'introduction et des consignes liées au questionnaire avant sa transmission a été effectuée (Fortin et Gagnon, 2016).

Dans le cas de ce projet, les questionnaires pour les participantes et les participants ont été composés et approuvés par la directrice d'essai qui a une expertise en méthodologie et en motivation ainsi qu'une collègue enseignante d'éducation physique. Cette approbation conjointe permet de confirmer la validité des questions. De ce fait, la consultation d'une personne expérimentée permet d'assurer la validité et la crédibilité des questionnaires qui seront utilisés pour la cueillette de données. À des fins de confidentialité, les questionnaires ont été anonymisés par des pseudonymes et les réponses des participantes et des participants ont été classées par numéro de commentaires.

## 4.2 Les entrevues semi-dirigées

Savoie-Zajc (2018) mentionne que l'entrevue semi-dirigée est un choix intéressant parmi les instruments de collecte de données puisqu'elle favorise la communication et la discussion entre la chercheuse ou le chercheur et les interviewés. C'est pourquoi la méthode de collecte par l'entrevue est choisie pour recueillir les données chez les étudiantes et les étudiants. Le but des entrevues était d'éclaircir certains éléments de réponses au questionnaire préalablement rempli.

Pour bien structurer cette étape, un guide d'entrevue a été conçu. L'objectif était de partir des réponses recensées à l'aide du questionnaire et de les approfondir, puisque cela permettait d'explicitier davantage l'opinion des participantes et des participants en lien avec l'évaluation terminale. Savoie-Zajc (2018) précisent que cette étape est cruciale, car c'est l'occasion d'éclaircir verbalement des questions, des concepts ou des suggestions, mentionnés lors du questionnaire, qui peuvent être difficiles à expliquer par écrit. C'est grâce à cette interaction qu'une compréhension riche du phénomène à l'étude sera créée conjointement avec les interviewés (Savoie-Zajc, 2018)

À la session d'hiver 2019, un appel téléphonique a été fait aux participantes et aux participants volontaires afin de planifier une date et une heure de rencontre. Ce contact direct a permis de préciser le but de l'étude, d'assurer la confidentialité et d'obtenir le consentement des répondantes ou des répondants (Fortin et Gagnon, 2016). Afin de diminuer les inconvénients à la participation à ce projet, les interviewés ont été rencontrés à distance, à la date et à l'heure de leur choix. Les échanges d'une trentaine de minutes furent enregistrés de manière audio sur une plateforme technologique. De plus, les questions de l'entrevue semi-dirigées furent transférées

préalablement aux interviewés par courriel afin qu'ils puissent en prendre connaissance et y réfléchir dans l'intention de faciliter l'échange prévu. Parmi les 56 étudiantes et étudiants, 5 ont bien voulu répondre aux questions de l'entrevue semi-dirigée. Ces répondantes et ces répondants sont constitués de 4 filles et de 1 garçon. Par souci de confidentialité, les réponses aux entrevues ont été retranscrites en verbatim, chacune des lignes fût numérotée et un pseudonyme a été donné à chacun des répondantes et des répondants (Fortin et Gagnon, 2016).

## 5. MÉTHODES DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DE DONNÉES

L'analyse est l'étape de la recherche qui permet d'organiser les données afin de les interpréter et d'y attribuer un sens dans le but d'atteindre les objectifs de la recherche (Savoie-Zajc, 2018; Fortin et Gagnon, 2016; Miles et Huberman, 2003). Selon Dionne (2018), il y a plusieurs modèles d'analyse de données disponibles dans la littérature. Dans le cas de ce présent projet d'essai qualitative, le choix s'est arrêté sur l'analyse de contenu par logique inductive par itération. En effet, ce type de recherche qualitative tente de fournir une compréhension en profondeur d'un phénomène en analysant judicieusement toutes les informations pour en faire ressortir leur sens.

Dans le contexte de cet essai, l'analyse de contenu jusqu'à saturation aidera à répondre aux objectifs de recherche. Dans leur ouvrage, Fortin et Gagnon (2016) présentent les étapes de l'analyse de données qui ont inspiré les choix dans cet essai. En premier lieu, une cueillette et une organisation des réponses reçues aux questionnaires et aux entrevues semi-dirigées ont été retranscrites sous forme de verbatim (Fortin et Gagnon, 2016). Une lecture préliminaire du matériel a été faite en établissant un codage des données, en élaborant une liste de catégories par

unités de sens prédéterminées sur la base du cadre théorique et en déterminant des catégories ouvertes (Fortin et Gagnon, 2016; Miles et Huberman, 2003). Le codage permet d'associer, dans ce cas-ci, une couleur à une catégorie. Ces dernières sont établies par ordre de priorité en leur associant une pondération. Plus une catégorie comporte d'énoncés, plus elle est dominante. Selon Fortin et Gagnon (2016), c'est en fin d'analyse que le codage permet l'intégration et le raffinement des catégories. À ce moment, il est possible de les interpréter, d'élaborer des conclusions et de les enrichir à l'aide de la documentation théorique sur le sujet (Fortin et Gagnon, 2016; Miles et Huberman, 2003).

Précisément dans ce projet d'essai, l'analyse des données qualitatives recueillies par les questionnaires et les entrevues semi-dirigées permet d'améliorer l'évaluation terminale sous différents angles grâce à la triangulation de plusieurs sources de données (expertes et experts, enseignantes et enseignants et étudiantes et étudiants) et de divers types d'instruments de collecte de données (questionnaires et entrevues semi-dirigées). Cette triangulation des méthodes et des sources de données permet d'aborder différents points de vue pendant l'essai, et ce, visant à faire ressortir divers aspects du phénomène étudié et d'en dégager une vision globale (Savoie-Zajc, 2018).

Afin d'assurer la rigueur scientifique de cet essai, il est essentiel de réfléchir en amont pour concevoir une méthodologie respectant les critères de crédibilité, de fiabilité, de transférabilité et de confirmation. En ce qui a trait à la crédibilité des sources, une importance est mise sur l'aspect méthodologie de recherche. Quant à la crédibilité de la chercheuse, elle reste active dans sa profession comme enseignante en éducation physique. Selon Savoie-Zajc

(2018), cela est primordial en recherche qualitative, car les réflexions et la compréhension des données analysées par la chercheuse peuvent influencer l'étude. Cette interaction exacerbe encore plus la crédibilité de cette dernière due à son implication active.

Une considération importante est envisagée envers le critère relationnel provenant de la nature interactive de cet essai. C'est-à-dire qu'il est nécessaire de s'assurer que les opinions représentées et divulguées par les verbatim de la recherche correspondent bien aux dires exprimés des participantes et des participants lors de l'analyse de données (Fortin et Gagnon, 2016). Finalement, il est fort important, comme chercheuse ou chercheur actif, de faire attention aux biais relationnels. Grâce à l'apport de leur vision en contexte scolaire sous forme de données qualitatives, les participantes et les participants sont considérés comme cochercheuse ou cochercheur (Fortin et Gagnon, 2016). Ainsi, la chercheuse ou le chercheur doit rester neutre dans les rapports avec les participantes et les participants afin d'éviter d'influencer les propos récoltés lors de cette interaction.

Pour assurer une fiabilité, la technique de triangulation des méthodes fût utilisée. En triangulant différentes sources et méthodes de collecte de données dans ce projet, les biais de chaque outil pris individuellement sont minimisés lors de leur utilisation commune. Pour Fortin et Gagnon (2016), ces sources multiples permettent de tirer des conclusions valables et la crédibilité de l'interprétation et des conclusions s'en trouvent renforcées.

Fortin et Gagnon (2016) affirment que le critère de confirmabilité correspond à l'objectivité dans les données et leur interprétation. Le fait de trianguler les sources et les méthodes de données favorise la neutralité et l'honnêteté dans l'interprétation des résultats. En

respectant ces critères de rigueur de scientificité, les conclusions qui émergent de cet essai sont crédibles et vraisemblables. Les conclusions tirées pourront éventuellement être transférables à d'autres contextes similaires dans d'autres cégeps de la province (Fortin et Gagnon, 2016). Dans l'optique de permettre aux lectrices et aux lecteurs d'envisager pouvoir transférer les résultats de cet essai à d'autres contextes scolaires semblables, une préoccupation de détailler toutes les démarches et les documents utilisés est réalisée dans le présent document.

## 6. DÉROULEMENT ET ÉCHÉANCIER

Le déroulement et les échéanciers de l'essai ont été réfléchis et anticipés afin de bien planifier les étapes du projet. Le tableau 2 présente le calendrier du déroulement du projet d'essai ainsi que ses étapes, inspirées par la démarche de type « recherche de développement » décrite par Van der Maren (2014). Ce projet d'essai, visant la conception et la validation de l'évaluation terminale pourra être expérimenté en contexte réel dans le cadre d'une étude financée par PAREA dont les résultats devront paraître en janvier 2021.



Tableau 2. Le calendrier du déroulement du projet d'essai

Étapes et activités	2019										2020			
	Mars	Avril	Mai	Juin	Juillet	Août	Sept.	Octobre	Nov.	Déc.	Janvier	Février	Mars	Avril
1. Cheminement Performa														
1.1. Fin du cours MEC-801		X												
1.2. Rédaction du projet d'essai	X	X	X											
1.3. Dépôt du projet d'essai à Performa (MEC-802)			X											
1.4. Cours MEC-803 (rétroaction sur le projet + version 2 de l'évaluation terminale)								X	X	X				
1.5. Rédaction de l'essai (MEC-804) (dépôt prévu : avril 2020)							X	X	X	X	X	X	X	X
2. Analyse et cahier de charge														
2.1. Analyse du problème	X													
2.2. Ébauche de la première version de l'évaluation terminale	X													
3. Conception de l'objet pédagogique et évolution de la stratégie d'évaluation														
3.1. Conception de la version 1 de l'évaluation terminale		X												
3.2. Adaptation de l'évaluation terminale pour obtenir la version 2 (découpe des questionnaires)				X		X								
3.3. Conception de la version 3 intégrant les commentaires obtenus du MEC-803										X	X			

Tableau 2. Le calendrier du déroulement du projet d'essai

[illegible]

## 7. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

En rapport à cet essai, les principaux principes éthiques de la recherche auprès d'êtres humains ont été considérés dans la planification de cette étude (Gouvernement du Canada, 2019). Concrètement, un formulaire de consentement éclairé, volontaire et continu a été présenté aux participantes et aux participants préalablement à chacune des étapes de la cueillette de données. Ce formulaire de consentement pour ce projet d'essai, présenté en annexe G, comprend tous les renseignements sur le projet et sur leur participation volontaire. Hobeila (2018) affirme que « libre, le consentement doit être donné volontairement, et la décision de participer à la recherche doit représenter un vrai choix dénué de toute influence induite ou de coercition » (p. 66). Ainsi, le droit de se retirer en tout temps du projet d'essai est souligné dans le formulaire de consentement afin de s'assurer du respect d'une participation volontaire et sans pression (Hobeila, 2018).

Une préoccupation pour le bien-être des participantes et des participants sera aussi assurée. Hobeila (2018) mentionnent que le bien-être d'une personne réfère à la qualité dont elle jouit dans toutes les sphères de sa vie. Dans ce contexte, le présent projet se situera sous le seuil de risque minimal puisque les risques d'y participer ne sont pas plus élevés que ceux de la vie quotidienne pour les participantes et les participants. Par ailleurs, une réflexion liée aux inconvénients pouvant être vécus par les participantes et les participants a été faite afin de prévoir mettre en place des dispositifs minimisant certains inconvénients occasionnés par la recherche. Entre autres, les questionnaires dédiés aux étudiantes et aux étudiants seront distribués

en temps de cours et une quinzaine de minutes seront allouées pour remplir ce formulaire ainsi l'inconvénient des déplacements sera limité par cette action prévue.

Pour les enseignantes et les enseignants, les expertes et les experts, le questionnaire a été envoyé par courriel dans le but d'y répondre convenablement dans le confort de leur demeure et sans déplacement. Finalement, pour ce qui est des entrevues semi-dirigées, il est souhaité minimiser les inconvénients de déplacement en réalisant les entrevues à distance. Selon Fortin et Gagnon (2016), il est préférable de planifier préalablement un entretien téléphonique pour s'assurer du consentement volontaire et continu, fixer une date et une heure d'entretien visant à minimiser les inconvénients pour la participante ou le participant.

Hobeila (2018) énonce l'importance de la préoccupation pour le bien-être par le respect de la vie privée et de la confidentialité. En vertu de ce principe, les participantes et les participants à une étude ont le droit de conserver l'anonymat et d'obtenir la confirmation que les données recueillies restent confidentielles (Fortin et Gagnon, 2016). Une intention particulière a été portée à l'anonymisation des questionnaires des étudiantes et des étudiants et à la confidentialité des données des enseignantes et des enseignants et des expertes et des experts au questionnaire et à l'entrevue semi-dirigée. L'anonymisation correspond à protéger l'identité de la participante ou du participant (Fortin et Gagnon, 2016). Ainsi, il a été prévu d'utiliser des pseudonymes lors des entrevues afin de respecter la confidentialité des répondantes et répondants. Les questionnaires papier ont été scellés dans une enveloppe. Celle-ci a été déposée, sous clé, dans le bureau de la chercheuse. Les réponses aux entrevues ont été enregistrées et les verbatim pseudonymisés ont été retranscrits et déposés dans un fichier transféré sur une clé USB,

celui-ci, verrouillée par un mot de passe. Cette clé est en sécurité barrée dans le bureau personnel de la chercheuse. Les données recueillies seront gardées en sécurité sous clé et détruites 5 ans après la diffusion des résultats de l'essai.

Fortin et Gagnon (2016) précisent qu'un projet de recherche avec des êtres humains doit faire l'objet d'une évaluation par un comité d'éthique de la recherche (CÉR). Dans le cadre de ce présent projet, la collecte de données provenant des étudiantes et des étudiants, des enseignantes et des enseignants et des expertes et des experts de différents cégeps a nécessité l'approbation de CÉR de plusieurs établissements (Fortin et Gagnon, 2016). Toutefois, le service de recherche du Cégep Édouard-Montpetit a développé un cheminement particulier pour les essais de maîtrise avec Performa (Cégep Édouard-Montpetit, 2017). Cette entente entre les deux parties permet à la chercheuse et au chercheur d'envoyer la version préliminaire du projet ainsi que le calendrier de recherche au CÉR de son propre cégep afin de recevoir une évaluation de la convenance institutionnelle (Cégep Édouard-Montpetit, 2017). Lorsque cette acceptation est confirmée, les documents d'éthique fournis par Performa, incluant le formulaire de consentement ont été complétés et signés par la directrice d'essai. Ces documents ont été envoyés pour approbation à Performa afin de recevoir une autorisation éthique. En dernier lieu, pour obtenir une approbation finale du Cégep Édouard-Montpetit, les documents approuvés par Performa ont été acheminés au service de la recherche et une confirmation écrite fût transmise avant le début du recrutement des participantes et des participants (Cégep Édouard-Montpetit, 2017).



## **QUATRIÈME CHAPITRE. LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS**

Ce dernier chapitre exposera la présentation et l'interprétation des résultats en s'appuyant sur le cadre de référence et les objectifs de l'essai afin de donner des réponses à la question générale de recherche.

### **1. ANALYSE DES DONNÉES ET PRÉSENTATION DES RÉSULTATS**

Cette première section sera composée de 3 sous-sections, présentant les analyses et les résultats des données en fonction des groupes de participantes et de participants. Initialement, les données des étudiantes et des étudiants seront exposées. Ensuite, les données des enseignantes et des enseignants et des expertes et des experts seront présentées. Une dernière sous-section présentera la triangulation des résultats.

#### **1.1 Les étudiantes et les étudiants**

Dans cette sous-section représentant l'échantillon des étudiantes et des étudiants, les résultats au questionnaire et aux entrevues semi-dirigées seront présentés. Ensuite, les conclusions sur les points de vue des étudiantes et des étudiants seront décrites.

##### *1.1.1 Le questionnaire*

Cette section présente les résultats quantitatifs obtenus au questionnaire à l'aide de figures synthèses. Le contenu des commentaires analysés sera présenté sous forme de tableau synthèse représentant les catégories d'unités de sens.

**Question 1 : lequel de ces deux moyens d'évaluer est le plus pertinent?**

À cela, 33 répondantes ou répondants (59 %) ont préféré le PAP contre 23 (41 %) qui ont choisi le test de course navette. Voici ces résultats représentés à la figure 1.

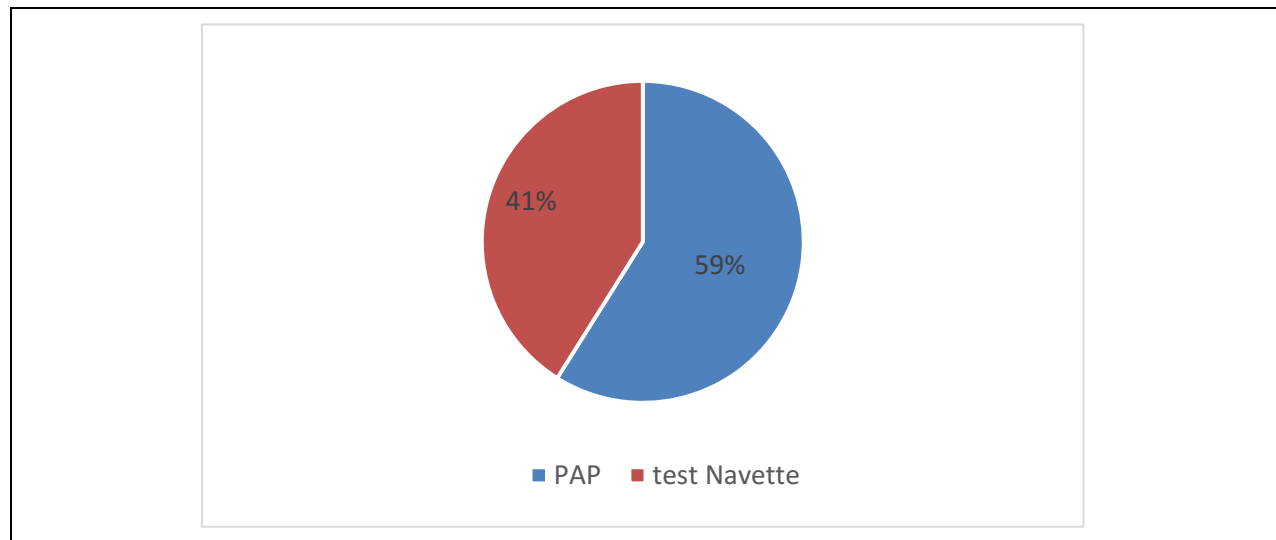


Figure 1. Lequel des moyens d'évaluation est le plus pertinent?

Ce tableau 3 représente l'analyse du contenu des points de vue des étudiantes et des étudiants quant au moyen d'évaluation le plus pertinent. Relativement à cette question, 56 étudiantes et étudiants ont formulé des commentaires. Le contenu de ces derniers a été analysé et il en a résulté 10 catégories d'unités de sens. La dernière catégorie qui ressortait a été nommée « autres », puisque dans les commentaires, certaines pensées émises par l'étudiante ou par l'étudiant auraient eu besoin d'éclaircissements. Pour éviter de déduire le sens de leurs propos, cette catégorie fût ajoutée.



Tableau 3. Analyse des points de vue des étudiantes et des étudiants quant aux moyens d'évaluation le plus pertinent

Catégories (nombre d'unités de sens)	Exemples d'unités de sens
Participants ayant choisi le PAP ( $n = 33$ )	
Motivation (16)	<input type="checkbox"/> <i>Car les jeunes peuvent être plus motivés à s'entraîner [...] s'ils peuvent choisir leur test.</i> <input type="checkbox"/> <i>... c'est démotivant, car le test navette ne représente pas mes capacités à être actif.</i>
Évaluation (15)	<input type="checkbox"/> <i>... évalue un suivi précis et intégral du travail.</i> <input type="checkbox"/> <i>Car, on peut voir le progrès et attribuer une note aux résultats finaux.</i>
Amélioration de ma santé (13)	<input type="checkbox"/> <i>... pour améliorer notre condition physique.</i> <input type="checkbox"/> <i>... cela fait bouger les étudiants.</i>
Valorisation du processus (10)	<input type="checkbox"/> <i>Car, il rassemble le travail fait tout au long de la session et non pas juste sur la performance.</i> <input type="checkbox"/> <i>Le PAP est un programme qui est mis en œuvre tout le temps.</i>
Autres (3)	<input type="checkbox"/> <i>... ce test résume à mettre tout le monde qui n'ont pas les mêmes habiletés et capacités physiques à se conformer.</i> <input type="checkbox"/> <i>Réaliser notre objectif.</i>
Participants ayant choisi le test navette ( $n = 23$ )	
Évaluation (13)	<input type="checkbox"/> <i>... les résultats sont bien visibles.</i> <input type="checkbox"/> <i>... le test navette démontre mieux l'amélioration.</i>
Justice (4)	<input type="checkbox"/> <i>... c'est les mêmes barèmes et les mêmes conditions pour tout le monde.</i> <input type="checkbox"/> <i>Le PAP est à la maison, alors c'est facile de tricher sur les résultats.</i>
Amélioration de la santé (4)	<input type="checkbox"/> <i>On voit notre amélioration tout au long de la session.</i> <input type="checkbox"/> <i>... ressent davantage le progrès.</i>
Motivation (3)	<input type="checkbox"/> <i>... cela te pousse à te dépasser.</i> <input type="checkbox"/> <i>... est le plus pertinent.</i>
Le PAP est un moyen pour arriver à bien performer au test navette (2)	<input type="checkbox"/> <i>... car on peut réellement voir si le PAP a fait un effet positif.</i> <input type="checkbox"/> <i>... car le PAP est le moyen d'accéder à l'amélioration de notre condition.</i>

À cette question, la majorité des étudiantes et des étudiants préfèrent le PAP (59 %). Selon eux, le PAP est motivant, il permet d'améliorer la santé et l'évaluation prend compte du processus. En contrepartie, l'évaluation par le test navette est prise en compte par 41 % des étudiantes et

les étudiants, puisque ce test donne concrètement un aperçu de la progression sous forme de paliers complétés. De plus, un élément de justice est mentionné, car ils ne peuvent pas tricher à la réalisation de ce test. Finalement, certains perçoivent le PAP comme une démarche amenant à performer au test navette.

**Question 2 :** à ton avis, lequel de ces deux moyens d'évaluer permet le mieux de démontrer ta capacité à prendre en charge ta pratique d'activités physiques de manière régulière dans une perspective de santé?

À cette question, 45 répondantes ou répondants (80 %) ont choisi le PAP alors que seulement 10 répondantes ou répondants (18 %) ont choisi le test de course navette final. Pour terminer, une participante ou un participant (2 %) s'est abstenu de répondre à cette question. La figure 2 illustre bien les réponses recueillies à cette question.

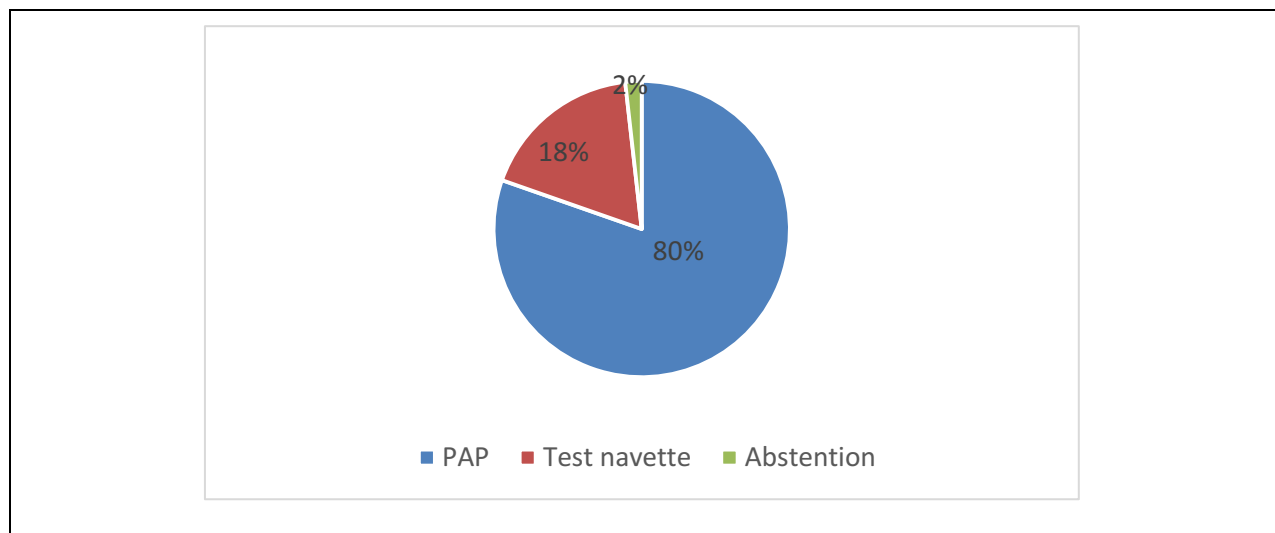


Figure 2. Lequel des deux moyens permet le mieux d'évaluer la prise en charge de la pratique régulière de l'activité physique?

Ce tableau 4 représente l'analyse du contenu des points de vue des étudiantes et des étudiants quant aux moyens permettant le mieux d'évaluer la prise en charge de la pratique régulière de l'activité physique. Relativement à cette question, 55 étudiantes et étudiants ont formulé des commentaires. Le contenu de ces derniers a été analysé et il en est résulté 9 catégories d'unités de sens.

Tableau 4. Analyse des points de vue des étudiantes et des étudiants quant aux moyens permettant le mieux d'évaluer la prise en charge de la pratique régulière de l'activité physique

Catégories (nombre d'unités de sens)	Exemples d'unités de sens
Participants ayant choisi le PAP (n = 45)	
Prise en charge régulière de l'activité physique (autonomie) (25)	<input type="checkbox"/> ... on peut voir comment l'étudiant utilise son temps et son énergie de façon autonome et saine. <input type="checkbox"/> Car ça nous montre que l'on est capable malgré le travail et les études de garder une pratique d'activités physiques régulière.
Évaluation (12)	<input type="checkbox"/> Le PAP est le moyen d'évaluer qui permet le mieux de démontrer ses capacités puisque ce sont tes objectifs et tes résultats. <input type="checkbox"/> Permet d'évaluer plus que juste la capacité cardiovasculaire.
Motivation (8)	<input type="checkbox"/> ... ils ne sont pas imposés. <input type="checkbox"/> Puisque l'on décide les activités que l'on veut faire et quand on veut les faire.
Amélioration de ma santé (4)	<input type="checkbox"/> Le PAP contient un volet sur l'échauffement sur la musculation et sur la flexibilité contrairement au test navette. <input type="checkbox"/> ... ça développe de bonnes habitudes de vie qu'on va pouvoir maintenir après les cours.
Autres (2)	<input type="checkbox"/> Car il nécessite de l'organisation, de la détermination et des efforts. <input type="checkbox"/> Parce que cela nous fait un plan de notre activité physique.
Participants ayant choisi le test navette (n = 10)	
Observer l'amélioration (7)	<input type="checkbox"/> On peut bien voir s'il y a eu des améliorations cardiovasculaires. <input type="checkbox"/> On peut voir l'évolution de ton cardio du début à la fin.
Les résultats sont réels (3)	<input type="checkbox"/> Les résultats sont réels et sur le moment. <input type="checkbox"/> C'est le résultat final.
Justice (3)	<input type="checkbox"/> ... on ne peut pas tricher. <input type="checkbox"/> ... une personne pourrait « faker » sa pratique à la maison.
Le PAP est une démarche pour arriver à performer au test navette (2)	<input type="checkbox"/> ... si la personne a bien pratiqué son PAP. <input type="checkbox"/> S'il a pris en charge sa pratique d'activités physiques.

Selon la plupart des étudiantes et des étudiants (80 %), le PAP représente le meilleur moyen d'évaluer la prise en charge de la pratique de l'activité physique puisque l'autonomie est

sollicitée dans cette démarche. De plus, cette évaluation vise directement la compétence finale de l'ensemble 3. En revanche, les étudiantes et les étudiants préconisant le test navette (18 %) apprécient voir leur résultat (paliers) réalisé concrètement. Pour eux, ces résultats sont réels et le même test fait par tous est plus juste.

**Question 3 :** est-ce que le PAP t'a permis d'apprendre et d'expérimenter le fait d'être actif dans une perspective de santé?

À cette question les étudiantes et les étudiants pouvaient répondre par a) oui, b) non ou c) oui et non. À cela, 50 répondantes ou répondant (89 %) ont répondu oui. Seulement 4 répondantes ou répondants (7 %) ont choisi non. Finalement, deux répondantes ou répondant (4 %) ont répondu oui et non. La figure 3 illustre les réponses recueillies à cette question.

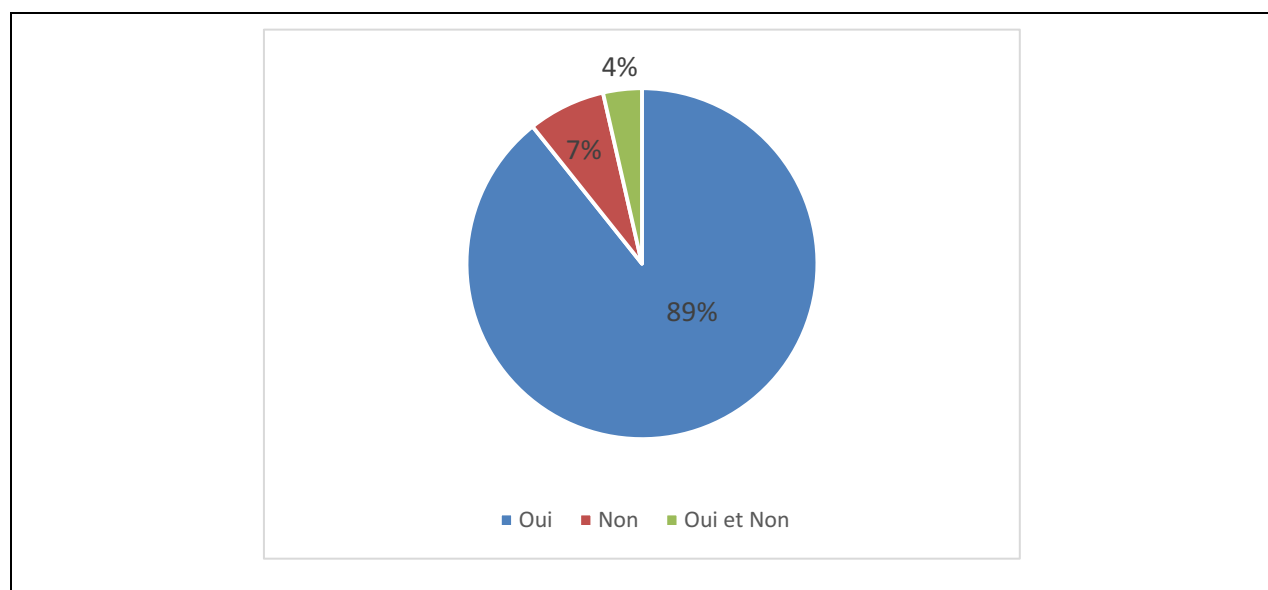


Figure 3. Est-ce que le PAP t'a permis d'apprendre et d'expérimenter le fait d'être actif?

Ce tableau 5 représente l'analyse du contenu des points de vue des étudiantes et des étudiants sur la question 3. Relativement à cette question, 56 étudiantes et étudiants ont formulé des commentaires. Le contenu de ces derniers a été analysé et il en est résulté 9 catégories d'unités de sens.

Tableau 5. Analyse des points de vue des étudiantes et des étudiants liés à la question : est-ce que le PAP t'a permis d'apprendre et d'expérimenter le fait d'être actif?

Catégories (nombre d'unités de sens)	Exemples d'unités de sens
Participants ayant répondu Oui (n = 50)	
M'a permis d'être plus actif (26)	<input type="checkbox"/> <i>J'ai fait plus d'activité physique que je n'ai jamais fait.</i> <input type="checkbox"/> <i>... me pousser à faire de l'activité physique beaucoup plus que je n'en ai jamais fait de toute ma vie.</i>
Motivation (13)	<input type="checkbox"/> <i>... je peux faire des exercices qui me plaisent.</i> <input type="checkbox"/> <i>Avant je n'étais pas active, maintenant ça me donne le goût de le rester.</i>
Amélioration de ma santé (12)	<input type="checkbox"/> <i>J'ai changé des mauvaises habitudes de vie comme avoir une saine nutrition.</i> <input type="checkbox"/> <i>... car j'ai vu ma santé s'améliorer.</i>
Connaissances générales sur la pratique d'activité physique (8)	<input type="checkbox"/> <i>J'ai au moins appris quoi faire.</i> <input type="checkbox"/> <i>Cela m'a montré les avantages d'être actif.</i>
Le PAP comme un outil (3)	<input type="checkbox"/> <i>J'avais un horaire à respecter pour faire mes activités physiques.</i> <input type="checkbox"/> <i>Je pouvais m'en rendre compte, car je devais l'écrire.</i>
Participants ayant répondu Non (n = 4)	
Je m'entraînais déjà (3)	<input type="checkbox"/> <i>... mais je m'entraînais avant le PAP.</i> <input type="checkbox"/> <i>... j'étais déjà active avant le PAP.</i>
Je fais autre chose que le PAP (1)	<input type="checkbox"/> <i>J'ai choisi de faire des exercices qui me sont plus familiers.</i>
Participants ayant répondu Oui et Non (n = 2)	
Je m'entraînais déjà (2)	<input type="checkbox"/> <i>Car je suis déjà active.</i> <input type="checkbox"/> <i>Je m'entraînais déjà.</i>
J'ai appris sur l'activité physique (2)	<input type="checkbox"/> <i>Je n'ai pas expérimenté, mais j'ai appris.</i> <input type="checkbox"/> <i>Ça m'a appris à développer mes entraînements.</i>

Ainsi, on peut dire que la majorité (89 %) des étudiantes et des étudiants trouvent que le PAP leur a permis d'apprendre et d'expérimenter le fait d'être actif dans une perspective de santé. Pour plusieurs, le fait d'être actif suscite la motivation à continuer leur pratique d'activités physiques en vue d'améliorer leur santé. Grâce au PAP, une meilleure connaissance sur la pratique d'activités physiques est développée. En contrepartie, parmi le 11 % des étudiantes ou des étudiants ayant répondu « non » ou « oui et non » à cette question, ils ont tous le même commentaire : ils étaient tous actifs avant l'expérimentation du PAP.

**Question 4 :** lequel de ces deux moyens d'évaluer les étudiantes ou les étudiants en fin de cours est le plus motivant?

À cette question, les répondantes ou les répondants avaient deux choix de réponse soit le PAP ou le test de course navette finale. Les résultats sont surprenants puisque les réponses ont très peu d'écart entre elles. À cet effet, 29 participantes ou participants ont répondu le PAP (52 %) contre 26 (46 %) qui ont répondu le test cardiovasculaire de course navette. Une seule répondante ou un seul répondant (2 %) s'est abstenu de répondre à cette question. La figure 4 illustre ces résultats.

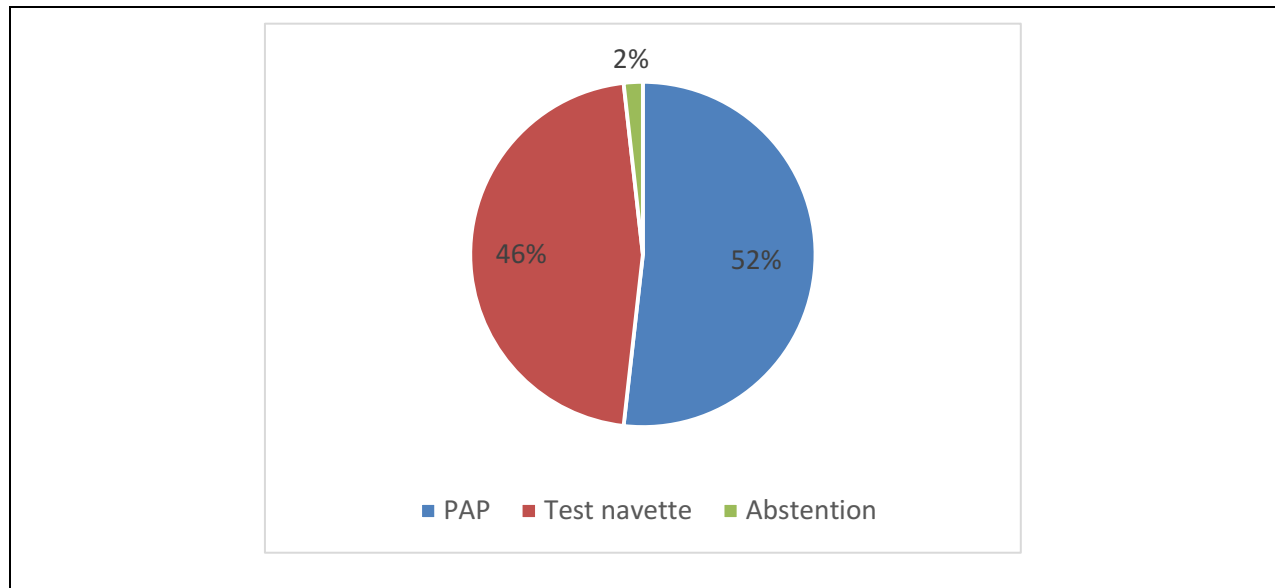


Figure 4. Lequel de ces deux moyens d'évaluer est le plus motivant?

Ce tableau 6 représente l'analyse du contenu des points de vue des étudiantes et des étudiants quant au moyen le plus motivant d'évaluer. À cette question, 55 étudiantes et étudiants ont formulé des commentaires. Le contenu de ces derniers a été analysé et il en est résulté 8 catégories d'unités de sens.



Tableau 6. Analyse du contenu des points de vue des étudiantes et des étudiants quant au moyen le plus motivant d'évaluer

Catégories (nombre d'unités de sens)	Exemples d'unités de sens
Participants ayant répondu le PAP (n = 29)	
Motivation (17)	<input type="checkbox"/> <i>Tu choisis le test que tu souhaites faire, il n'est pas imposé comme la course. Donc, c'est plus motivant.</i> <input type="checkbox"/> <i>On se fixe un objectif que l'on vise atteindre pour un but spécifique contrairement au test navette qui est seulement pour l'école.</i>
Le PAP est une évaluation plus pédagogique (11)	<input type="checkbox"/> <i>... on peut se reprendre si on a manqué de faire des activités tandis que le test cardiovasculaire, il évalue juste un jour.</i> <input type="checkbox"/> <i>Permet de s'autoévaluer.</i>
Sentiment de compétence (4)	<input type="checkbox"/> <i>... et les autres ne te jugent pas.</i> <input type="checkbox"/> <i>Car le test navette est moins valorisant.</i>
Plus actif régulièrement (1)	<input type="checkbox"/> <i>Puisqu'on s'engage à faire de l'exercice plus régulièrement.</i>
Participants ayant répondu le test imposé de course navette (n = 26)	
Observation concrète de l'amélioration en gymnase (13)	<input type="checkbox"/> <i>Car dans ce test l'amélioration est frappante (on peut la compter en paliers).</i> <input type="checkbox"/> <i>Parce qu'on peut voir notre progression de façon très évidente.</i>
Motivation (9)	<input type="checkbox"/> <i>... c'est un défi à relever c'est motivant.</i> <input type="checkbox"/> <i>Parce que c'est un test et cela donne des points.</i>
Le test navette confirme la mise en œuvre du PAP (6)	<input type="checkbox"/> <i>Si tu as bien fait le PAP c'est certain que tu auras une évolution au test navette.</i> <input type="checkbox"/> <i>C'est un bon moyen pour savoir si notre pratique d'activité physique nous améliore ou non.</i>
Facilité du test (3)	<input type="checkbox"/> <i>Pour moi, je peux avoir une grosse note sans faire beaucoup de travail.</i> <input type="checkbox"/> <i>Parce qu'il est moins long et moins complexe.</i>

Ces résultats sont intéressants et suscitent un intérêt particulier pour comparer les stratégies d'évaluation. La moitié ont répondu le PAP (52 %) parce que cette évaluation est motivante, plus pédagogique et développe le sentiment de compétence. D'un autre côté, 46 % des étudiantes et des étudiants trouvent que le test navette est plus motivant. Entre autres parce

que c'est un test en soi et qu'ils peuvent observer concrètement leurs améliorations en fonction de leur résultat en nombre de paliers complétés. Ce test est facile à exécuter et représente un défi qui amène un dépassement de soi et une motivation. Finalement, certains perçoivent le PAP comme étant une démarche aidant à l'atteinte d'une meilleure performance au test navette.

**Question 5 :** Est-ce plus motivant de faire un test navette ou un test au choix?

À cette question, seulement 12 répondantes ou répondants ont préféré un test de course navette (21 %) contre 43 (77 %) qui ont choisi avoir un choix de test. Toutefois, une étudiante ou un étudiant (2 %) avait une réponse incompréhensible qui n'a pu être retenue. La figure 5 représente visuellement ces résultats.

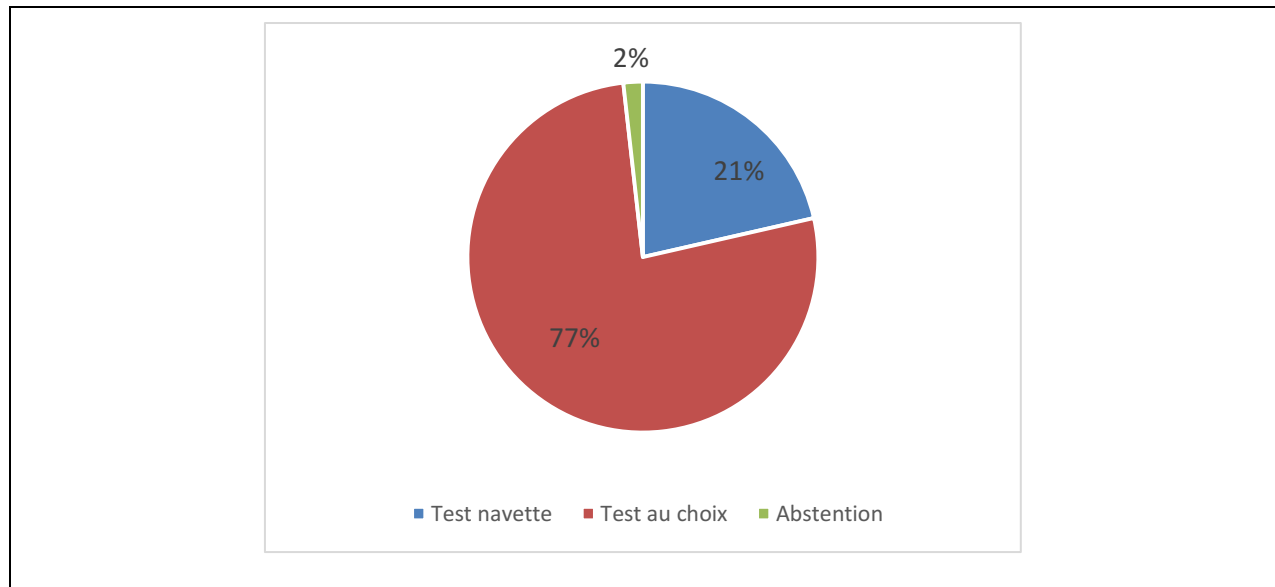


Figure 5. Est-ce plus motivant de faire un test navette ou un test au choix?

Ce tableau 7 représente l'analyse du contenu des points de vue des étudiantes et des étudiants quant à la motivation liée au choix d'un test cardiovasculaire ou pas. À cette question, 55 étudiantes et étudiants ont formulé des commentaires. Une personne a présenté des propos incompréhensibles qui ne peuvent être utilisés. Le contenu des commentaires a été analysé et il en est résulté 7 catégories d'unités de sens.

Tableau 7. Analyse du contenu des points de vue des étudiantes et des étudiants quant à la motivation liée au choix d'un test cardiovasculaire ou pas

Catégories (nombre d'unités de sens)	Exemples d'unités de sens
Répondants ayant désigné le test au choix (n = 43)	
Choix selon ses intérêts (39)	<input type="checkbox"/> <i>Parce que c'est quelque chose qu'on aime et que l'on a le choix.</i> <input type="checkbox"/> <i>Parce qu'au moins on a le choix de faire l'activité qui nous tente.</i>
Sentiment de compétence (17)	<input type="checkbox"/> <i>... on peut choisir selon nos forces et faiblesses.</i> <input type="checkbox"/> <i>Puisque je me sens plus à l'aise à le faire.</i>
Changement ou découverte (4)	<input type="checkbox"/> <i>C'est différent.</i> <input type="checkbox"/> <i>... ça fait changement du test navette.</i>
Justice (1)	<input type="checkbox"/> <i>Je trouve que c'est plus équitable.</i>
Participants ayant désigné le test de course navette imposé (n = 12)	
Favorise le dépassement de soi (6)	<input type="checkbox"/> <i>Car le test nous permet de nous dépasser.</i> <input type="checkbox"/> <i>Ça me pousse à faire le meilleur de moi.</i>
Intérêt pour le test navette (4)	<input type="checkbox"/> <i>Moins plate que les 3 autres tests.</i> <input type="checkbox"/> <i>Je n'aime pas les autres tests.</i>
Justice (3)	<input type="checkbox"/> <i>Les gens sont plus motivés, on est tous dans le même bateau.</i> <input type="checkbox"/> <i>Un test uniforme qui permet de classer les gens...</i>

Ces commentaires permettent de faire le constat que 77 % des étudiantes et des étudiants trouvent que le test au choix est plus motivant. Entre autres, les commentaires confirment que c'est plus motivant de faire un choix de test en fonction de leurs intérêts. De plus, le choix de test

est favorable au développement du sentiment de compétence et permet une diversité d'activités physiques. Pour le test de course navette, les répondantes et répondants trouvent que cette évaluation stimule le dépassement de soi et qu'ils ont un intérêt pour la course.

**Question 6 :** à ton avis, quelle est la manière la plus équitable d'évaluer la compétence du cours?

Ici, 37 répondantes ou répondants (66 %) ont choisi le PAP contre 18 (32 %) qui ont préféré le test cardiovasculaire de course navette final. Puis, une répondante ou un répondant (2 %) a préféré s'abstenir. La figure 6 représente visuellement les résultats à cette question.

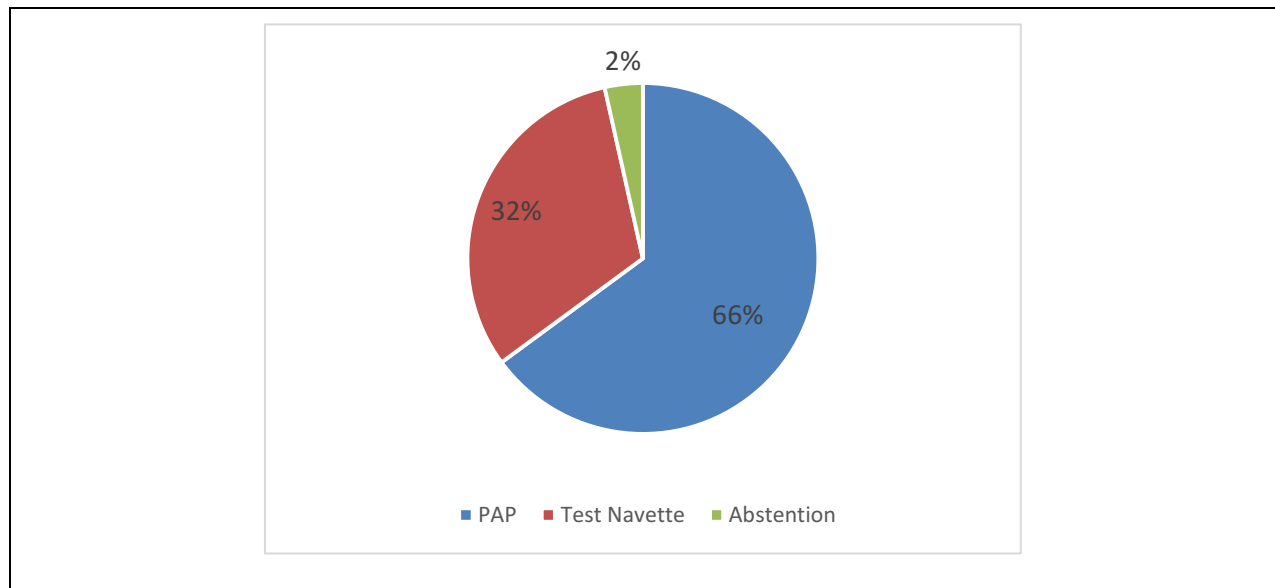


Figure 6. Quelle est la manière la plus équitable d'évaluer la compétence du cours?

Ce tableau 8 représente l'analyse du contenu des points de vue des étudiantes et des étudiants quant à la manière la plus équitable d'évaluer la compétence du cours. À cette question,

55 étudiantes et étudiants ont formulé des commentaires. Une personne s'est abstenue de répondre. Le contenu de ces derniers a été analysé et il en est résulté 7 catégories d'unités de sens.

Tableau 8. Analyse du contenu des points de vue des étudiantes et des étudiants quant à la manière la plus équitable d'évaluer la compétence du cours

Catégories (nombre d'unités de sens)	Exemples d'unités de sens
Participants ayant désigné le PAP (n = 37)	
Le PAP est un processus complet et plus juste (21)	<input type="checkbox"/> <i>Le test navette ne changera pas le mode de vie tandis que le PAP oui...</i> <input type="checkbox"/> <i>Le PAP nous suit tout au long de la session et cela nous motive.</i>
Injustice (13)	<input type="checkbox"/> <i>Car certains n'ont juste pas besoin de s'entraîner et ils sont bons naturellement au test navette...</i> <input type="checkbox"/> <i>Le PAP, car le test navette tu peux être en bonne condition physique, mais le jour du test ne pas être en forme du tout.</i>
Intérêt versus performance (6)	<input type="checkbox"/> <i>C'est un choix donc les gens y mettent l'effort qu'ils veulent démontrer et selon leurs limites.</i> <input type="checkbox"/> <i>Pas tout le monde qui est bon à la course.</i>
Observation de la pratique régulière (3)	<input type="checkbox"/> <i>Parce que l'on voit les étudiants en œuvre.</i> <input type="checkbox"/> <i>Permet de voir si l'étudiant comprend quelle partie il entraîne.</i>
Participants ayant désigné le test de course navette (n = 18)	
Observation concrète (paliers) des résultats (7)	<input type="checkbox"/> <i>Cela donne un chiffre à notre condition physique.</i> <input type="checkbox"/> <i>Les chiffres ne mentent pas, c'est la performance qui compte.</i>
Justice (6)	<input type="checkbox"/> <i>On évalue chaque élève de la même façon.</i> <input type="checkbox"/> <i>Il est impossible de tricher.</i>
Test évalue la démarche du PAP (4)	<input type="checkbox"/> <i>Le test navette évalue tout le travail que tu as fait pendant la session.</i> <input type="checkbox"/> <i>Car on peut voir si l'étudiant s'est réellement donné lors du PAP.</i>

Compte tenu des résultats présentés ci-haut, les données indiquent que le PAP (66 %) est la manière plus équitable d'évaluer la compétence du cours. Entre autres, le PAP est un processus qui est plus juste et qui évalue les activités réalisées sur une plus grande période de temps. Aussi, une pratique d'activité physique en lien avec ses intérêts stimule le goût à la pratique régulièrement, et par conséquent, améliore la performance au test final. Néanmoins, (32 %) des étudiantes et des étudiants ont répondu par le test final de course navette. Essentiellement, la raison est en fonction de la visibilité des résultats en nombre de paliers complétés et que ce test est juste pour tous.

**Question 7 :** est-ce que le PAP t'a motivé à être actif (ive) régulièrement à l'extérieur du cours d'éducation physique ?

Parmi les 56 répondantes et répondants, 48 (85 %) ont fait le choix de répondre oui à la question, et parmi eux, 43 ont soumis un commentaire. D'autre part, 7 répondantes ou répondants (13 %) ont répondu non à cette question, et parmi ces derniers, 6 ont bien voulu soumettre un commentaire. Finalement, une répondante ou un répondant (2 %) a répondu par oui et non et a justifié sa réponse par un commentaire. La figure 7 illustre les résultats recueillis à cette question.

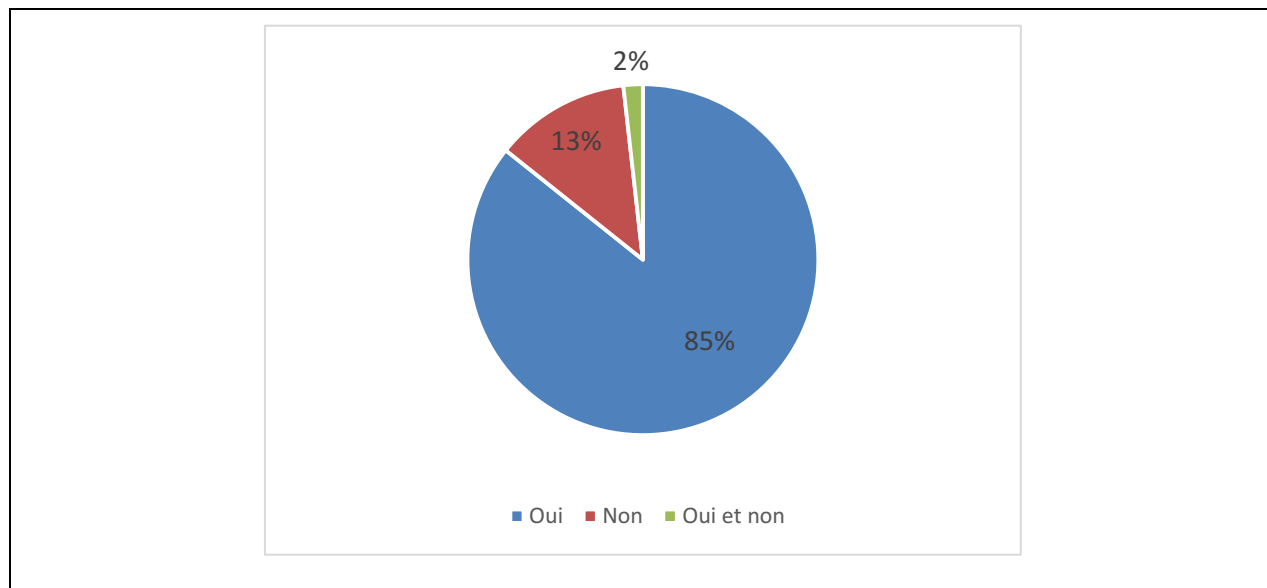


Figure 7. Est-ce que le PAP t'a motivé à être actif régulièrement à l'extérieur du cours?

Ce tableau 9 représente l'analyse du contenu des points de vue des étudiantes et des étudiants en lien avec la motivation à être actif régulièrement à l'extérieur du cours. À cette question, 50 étudiantes et étudiants ont formulé des commentaires. Le contenu de ces derniers a été analysé et il en est résulté 7 catégories d'unités de sens.

Tableau 9. Analyse du contenu des points de vue des étudiantes et des étudiants en lien avec la motivation à être actif régulièrement à l'extérieur du cours

Catégories (nombre d'unités de sens)	Exemples d'unités de sens
Participants ayant répondu par oui (n = 43)	
Motiver à bouger (12)	<input type="checkbox"/> <i>J'ai décidé de m'inscrire à un gym, histoire de continuer à bouger.</i> <input type="checkbox"/> <i>J'avais une raison de faire du sport.</i>
Obligé de bouger (12)	<input type="checkbox"/> <i>Au début, c'était motivant parce que j'y étais obligé, après j'y ai pris goût.</i> <i>Parce que c'était mon devoir d'être actif.</i>
Motivé à atteindre mon objectif (12)	<input type="checkbox"/> <i>C'était le moyen très efficace d'atteindre mon but d'améliorer mon cardio.</i> <input type="checkbox"/> <i>Pour atteindre mes objectifs et m'améliorer.</i>
Développement de la pratique de l'activité physique (PAP et l'application mobile Runkeeper) (8)	<input type="checkbox"/> <i>Runkeeper, c'est ce qui me motivait à pratiquer régulièrement une activité physique.</i> <input type="checkbox"/> <i>J'ai bougé plus que d'habitude.</i>
Le PAP est planifié pour bouger (5)	<input type="checkbox"/> <i>Parce que tout est organisé et planifié.</i> <input type="checkbox"/> <i>Il m'a permis de m'organiser et de me rendre compte que c'est possible.</i>
Participants ayant répondu par non (n = 6)	
D'autres variables que le PAP (4)	<input type="checkbox"/> <i>Ce n'est pas le PAP, mais l'objectif de mon entraînement fixé.</i> <input type="checkbox"/> <i>J'avais d'autres motivations extérieures.</i>
Participants ayant répondu par oui et non (n = 1)	
Le PAP n'a rien changé (1)	<input type="checkbox"/> <i>Je suis déjà active.</i>

La majorité des étudiantes et des étudiants (85 %) a énoncé que le PAP les a motivés et obligés à être actives et actifs régulièrement. En revanche, pour les étudiantes et étudiants (13 %) ayant répondu « non » à cette question, ils avaient d'autres motivations extérieures ou étaient déjà actifs avant la démarche du PAP.



### Question 8 : qu'as-tu apprécié du PAP?

Dans cette section, les 56 répondantes ou répondants devaient simplement donner leur avis sur ce qu'ils avaient apprécié du PAP. À cet effet, 54 commentaires au total ont été recueillis. Ce tableau 10 représente l'analyse du contenu des points de vue des étudiantes et des étudiants en lien avec ce qu'ils apprécient du PAP. Le contenu de ces derniers a été analysé et il en est résulté 5 catégories d'unité de sens.

Tableau 10. Analyse du contenu des points de vue des étudiantes et des étudiants en lien avec ce qu'ils apprécient du PAP

Catégories (nombre d'unités de sens)	Exemples d'unités de sens
Participants ayant exprimé ce qu'ils apprécient du PAP (n = 54)	
La démarche pédagogique (24)	<input type="checkbox"/> <i>Que ce soit fait au fur et à mesure du cours.</i> <input type="checkbox"/> <i>J'ai apprécié que cela nous organise.</i>
Personnaliser son PAP (choix) (16)	<input type="checkbox"/> <i>Le fait de personnaliser mes activités physiques selon mes goûts personnels.</i> <input type="checkbox"/> <i>Que je réalise mon PAP quand je veux et où je veux.</i>
Motive à être actif (10)	<input type="checkbox"/> <i>Ça m'a motivé à faire du sport.</i> <input type="checkbox"/> <i>Ça m'a permis d'être plus en forme et d'aimer faire de l'exercice régulièrement.</i>
La variété des activités physiques (6)	<input type="checkbox"/> <i>Le fait de varier mes activités physiques.</i> <input type="checkbox"/> <i>Ça me poussait à faire des activités physiques que je n'aurais pas faites si ce n'était que de moi.</i>
Gestion du stress (2)	<input type="checkbox"/> <i>Condition d'évaluation moins stressante.</i> <input type="checkbox"/> <i>... gérer mon stress, ce que j'ai appris.</i>

Les catégories de sens sont claires ici, le PAP est particulièrement apprécié pour sa démarche pédagogique. De plus, les étudiantes et les étudiants apprécient faire des choix de test et d'activités physiques en fonction de leurs intérêts. Le PAP les a motivés à bouger.

### Question 9 : qu'as-tu moins apprécié du PAP?

Dans cette section, les 56 répondantes ou répondants devaient simplement donner leur avis sur ce qu'ils avaient moins apprécié du PAP. Quarante commentaires au total ont été recueillis. Ce tableau 11 représente l'analyse du contenu des points de vue des étudiantes et des étudiants en lien avec ce qu'ils ont moins apprécié du PAP. Le contenu de ces derniers a été analysé et il en est résulté 6 catégories d'unité de sens.

Tableau 11. Analyse du contenu des points de vue des étudiantes et des étudiants en lien avec ce qu'ils ont moins apprécié du PAP

Catégories (nombre d'unités de sens)	Exemples d'unités de sens
Participants ayant exprimé ce qu'ils ont moins apprécié du PAP (n = 40)	
Exigence de pratiquer régulièrement des activités physiques (13)	<input type="checkbox"/> ... pour quelqu'un qui ne fait pas d'activité physique d'en faire 3 x semaine est très exigeant. <input type="checkbox"/> C'est très exigeant physiquement et ça épuise beaucoup.
La documentation à compléter (11)	<input type="checkbox"/> Toute la paperasse à remplir. <input type="checkbox"/> La longueur, il y a beaucoup de sections et de questions.
La diversité des exercices (6)	<input type="checkbox"/> Diversité, des fois difficiles à trouver. <input type="checkbox"/> Devoir choisir 5 activités reliées au cardio.
Autres (6)	<input type="checkbox"/> Semaine plus difficile lors des examens. <input type="checkbox"/> Le test au choix.
Runkeeper (4)	<input type="checkbox"/> Que je devais traîner mon téléphone cellulaire avec moi. <input type="checkbox"/> Parfois, ma batterie était déchargée.
La pondération (1)	<input type="checkbox"/> Qu'il soit 40 %

Compte tenu de ce qui précède, l'exigence de pratiquer régulièrement des activités physiques semble une difficulté pour certains. Effectivement, pour une personne habituellement sédentaire, bouger trois fois par semaine peut être un gros défi. Aussi, les étudiantes et les étudiants ont moins apprécié de remplir les documents écrits. Ensuite, la variété demandée en

termes de planification des activités a été un irritant pour certains. Finalement, l'utilisation de l'application Runkeeper pouvait être une barrière pour d'autres.

**Question 10 :** est-ce que l'utilisation d'une application comme Runkeeper t'a mené à rester actif et plus motivé tout au long de la session ?

À cet effet, sur les 56 répondantes ou répondants, 38 (67,5 %) ont répondu par oui alors que 16 (28,5 %) ont répondu par non. Cela dit, une participante ou un participant a répondu oui et non (2 %). Finalement, une répondante ou un répondant (2 %) s'est abstenu de répondre. La figure 8 représente visuellement les données recueillies à cette question.

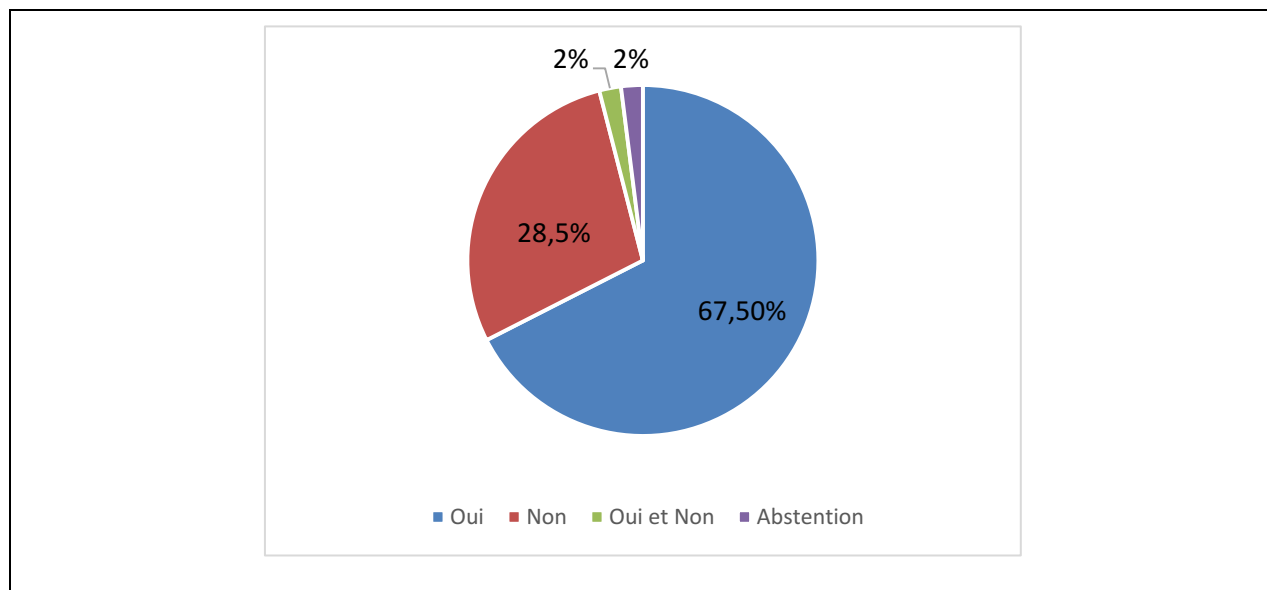


Figure 8. Est-ce que l'utilisation de Runkeeper t'a permis de rester motivé à être actif tout au long de la session ?

Dans cette section, les 56 répondantes ou répondants devaient simplement donner leur avis sur l'application Runkeeper. Ce tableau 12 représente l'analyse du contenu des points de

vue des étudiantes et des étudiants en lien avec la motivation à être actif régulièrement à l'aide de l'application Runkeeper. Le contenu de ces derniers a été analysé et il en est résulté 10 catégories d'unité de sens.

Tableau 12. Analyse du contenu des points de vue des étudiantes et des étudiants en lien avec la motivation à être actif régulièrement à l'aide de l'application Runkeeper

Catégories (nombre d'unités de sens)	Exemples d'unités de sens
Participants ayant répondu par oui (n = 38)	
Observer l'activité faite par eux et les autres (14)	<input type="checkbox"/> <i>Car on pouvait voir ce que faisaient les autres.</i> <input type="checkbox"/> <i>Je voulais publier mes entraînements, alors cela me motivait à m'entraîner.</i>
Suivre ses progrès (9)	<input type="checkbox"/> <i>Pour mieux voir ma progression.</i> <input type="checkbox"/> <i>Runkeeper nous montre nos performances.</i>
Surveillé à bouger pour obtenir une pondération (9)	<input type="checkbox"/> <i>Car on perd des points si on ne s'entraîne pas.</i> <input type="checkbox"/> <i>Car on est surveillé.</i>
Motivé à rester actif (5)	<input type="checkbox"/> <i>Vraiment motivant.</i> <input type="checkbox"/> <i>Parce que je devais me forcer à respecter les moments d'activité physique à chaque semaine.</i>
Fonctionnalités de l'application (4)	<input type="checkbox"/> <i>Runkeeper nous rappelle de s'entraîner.</i> <input type="checkbox"/> <i>Car l'application nous envoie des notifications pour me rappeler de bouger.</i>
Participants ayant répondu par non (n = 16)	
Oublie de publier (5)	<input type="checkbox"/> <i>J'ai tendance à oublier.</i> <input type="checkbox"/> <i>J'oubliais toujours d'enregistrer mes activités physiques.</i>
C'est une tâche de publier (4)	<input type="checkbox"/> <i>C'était plutôt une tâche qu'un outil de motivation.</i> <input type="checkbox"/> <i>C'est une tâche que je ne trouve pas nécessaire pour être actif.</i>
Runkeeper n'a rien changé (4)	<input type="checkbox"/> <i>Runkeeper n'a rien changé.</i> <input type="checkbox"/> <i>... sinon l'application n'a rien changé.</i>
Publier est superficiel (2)	<input type="checkbox"/> <i>C'était superficiel pour moi de devoir publier un selfie.</i> <input type="checkbox"/> <i>Ça me démotivait de publier à chaque fois que je bougeais.</i>
Participants ayant répondu par oui et non (n = 1)	
Runkeeper n'a rien changé (1)	<input type="checkbox"/> <i>Ça ne changeait pas ma motivation.</i>

Ici, l'utilisation d'une application mobile en a motivé plusieurs. Entre autres, les étudiantes et les étudiants ont aimé voir leurs activités physiques et celles des autres publiées. De plus, le fait de pouvoir observer leurs progrès pendant l'expérimentation et de se sentir surveillé les encourageaient à bouger. En contrepartie, l'utilisation de Runkeeper peut aussi avoir des désagréments. Les étudiantes et les étudiants mentionnent qu'ils oubliaient parfois de publier et que cela était une tâche (devoir) superficielle pour eux.

**Question 11 :** est-ce que ton cours d'éducation physique t'a permis d'acquérir des compétences te permettant de faire de meilleurs choix à l'égard de tes habitudes de vie?

Pour cette question, 51 répondantes ou répondants (91 %) ont affirmé que le cours d'éducation physique de l'ensemble 3 leur a permis d'acquérir des compétences leur permettant de faire de meilleurs choix à l'égard de leurs habitudes de vie. Seulement 4 répondantes ou répondants (7 %) ont choisi de dire non à cette question et une répondante ou un répondant s'est abstenu de répondre (2 %). La figure 9 donne un aperçu des résultats.

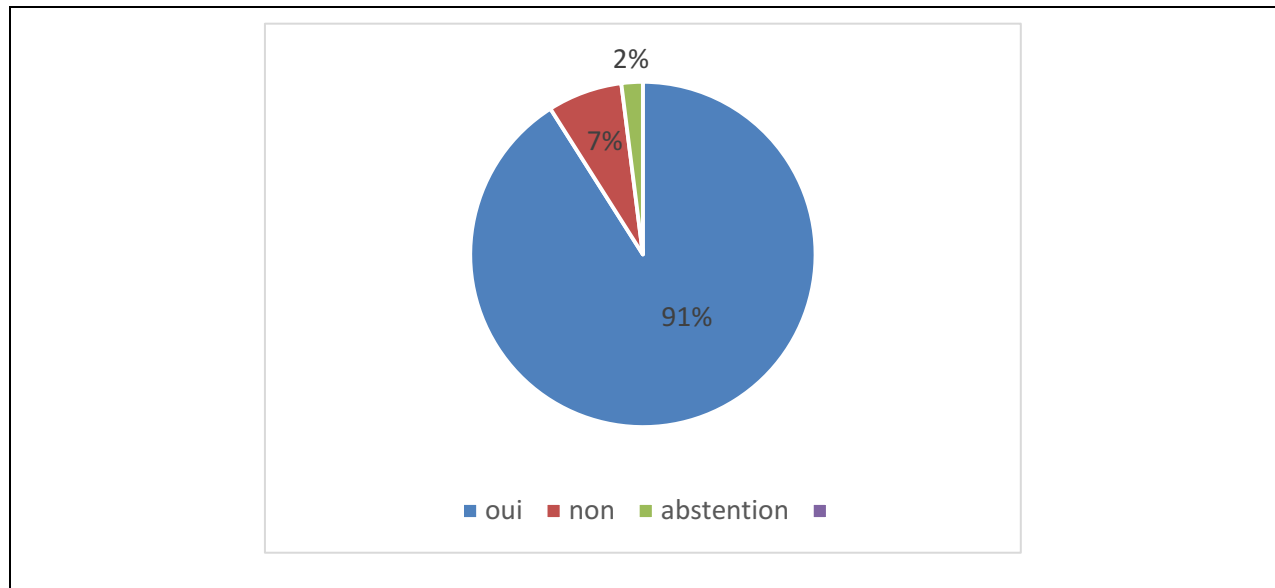


Figure 9. Est-ce que le cours d'éducation physique t'a permis d'acquérir des compétences te permettant de faire de meilleurs choix à l'égard de tes habitudes de vie?

Dans cette section, les 56 répondantes ou répondants devaient simplement donner leur avis. 45 commentaires au total ont été recueillis. Ce tableau 13 représente l'analyse du contenu des points de vue des étudiantes et des étudiants sur l'acquisition des compétences grâce au cours d'éducation physique. Le contenu de ces derniers a été analysé et il en est résulté 7 catégories d'unité de sens.

Tableau 13. Analyse du contenu des points de vue des étudiantes et des étudiants sur l'acquisition des compétences grâce au cours d'éducation physique

Catégories (nombre d'unités de sens)	Exemples d'unités de sens
Participants ayant répondu par oui (n = 51)	
Prise de conscience et connaissance sur les habitudes de vie (28)	<input type="checkbox"/> <i>J'ai appris des connaissances pour la vie en santé que nul autre cours ne nous montre.</i> <input type="checkbox"/> <i>Parce qu'on a appris à quel point le cardio, l'endurance musculaire, une bonne nutrition et un bon régime de sommeil contribuent à la santé.</i>
Développer des stratégies pour bouger (6)	<input type="checkbox"/> <i>J'ai développé des stratégies pour m'améliorer.</i> <i>... je peux me prendre en main pour bouger, j'ai la capacité pour le faire.</i>
Maintien de ma pratique d'activité physique (5)	<input type="checkbox"/> <i>Car je vais au gym maintenant.</i> <input type="checkbox"/> <i>Car je vais continuer de m'entraîner...</i>
Dépasser mes limites (2)	<input type="checkbox"/> <i>Le cours m'a appris à toujours pousser mes limites.</i> <input type="checkbox"/> <i>... je peux me pousser avec un peu d'effort.</i>
Créer une routine pour bouger (2)	<input type="checkbox"/> <i>Parce que je planifiais tout dans mon horaire.</i> <input type="checkbox"/> <i>J'ai ma propre routine que je pourrai continuer à suivre.</i>
Participants ayant répondu par non (n = 4)	
Le cours n'a pas eu d'impact sur les habitudes de vie (1)	<input type="checkbox"/> <i>Déjà avant le cours je voulais changer des habitudes.</i>
Autres (2)	<input type="checkbox"/> <i>Je pense que je n'ai pas fait assez d'entraînement pour qu'il y ait des résultats.</i> <input type="checkbox"/> <i>... le cours m'a poussé à bouger cette session, mais je préfère des activités à l'extérieur...</i>

En conclusion à cette question, il en ressort que la majorité des étudiantes et des étudiants ont eu une prise de conscience et ont acquis des connaissances en lien avec les habitudes de vie. Pour certains, ils ont développé des stratégies pour être actif dans le but de continuer à être actif dans le futur.

### 1.1.2 Les entrevues

Dans le but d'atteindre l'objectif spécifique de l'essai visant à valider la conception de l'évaluation terminale, le point de vue des étudiantes et des étudiants semblait primordial. Pour cela, un gabarit d'entrevue composé de 11 questions ouvertes est conçu et se retrouve en annexe F de cet essai. Dans cette section, les propos rapportés dans les verbatim sont présentés pour chacune des questions contributives sous forme de résumé ou de tableau comprenant des catégories d'unités de sens bien précises.

**Question 1 :** comment pouvons-nous améliorer le PAP pour qu'il soit encore plus motivant?

À cette question, 5 étudiantes ou étudiants se sont prononcés. L'analyse du contenu des points de vue des étudiantes et des étudiants sur la façon d'améliorer le PAP pour qu'il soit encore plus motivant, est regroupée en 2 catégories d'unités de sens dans le tableau 14.

Tableau 14. Analyse du contenu des points de vue des étudiantes et des étudiants sur la façon d'améliorer le PAP pour qu'il soit encore plus motivant

Catégories (nombre d'unités de sens)	Exemples d'unités de sens
Motivation (4)	<input type="checkbox"/> <i>Pour que ce soit encore plus motivant, il serait bien que l'on voie notre progression à chaque semaine comme un système d'émulation.</i> <input type="checkbox"/> <i>J'ai aimé que le travail soit progressif...</i>
Encadrement pédagogique = apprentissage (3)	<input type="checkbox"/> <i>... aller voir les étudiants en petit groupe et leur demander comment va votre entraînement.</i> <input type="checkbox"/> <i>... que l'on fasse le PAP sur 9 semaines que l'on puisse l'ancrer dans nos saines habitudes de vie et non seulement pour les points...</i>



Les facettes importantes à retenir pour améliorer l'évaluation terminale (PAP) sont de continuer à susciter la motivation et d'aider l'apprentissage des étudiantes ou des étudiants grâce à l'encadrement offert.

**Question 2 :** peux-tu m'expliquer les résultats obtenus au questionnaire à cette question : à ton avis, lequel des deux moyens d'évaluer les étudiantes et les étudiants est le plus motivant?

À cette question, 5 répondantes et répondants devaient simplement expliquer les résultats en lien avec cette question. Rappelons qu'au questionnaire les résultats étaient très serrés (52 %) pour le PAP et (46 %) pour le test navette. Ces résultats exacerbent l'importance de comprendre les réponses. Le tableau 15 représente l'analyse du contenu des points de vue des étudiantes et des étudiants à cette question regroupée en 5 catégories d'unités de sens.

Tableau 15. Analyse des explications des étudiantes et des étudiants en lien avec les résultats obtenus à la question 4 de l'entrevue

Catégories (nombre d'unités de sens)	Exemple d'unité de sens
Participants ayant expliqué le PAP (n = 5)	
Motivation (6)	<input type="checkbox"/> ... c'est plus motivant pour moi le PAP parce que tu fais quelque chose que t'aime 3 x semaine. <input type="checkbox"/> Le PAP m'a permis de me surpasser.
Progression (5)	<input type="checkbox"/> ... le PAP c'est qu'ils se sont rendu compte qu'ils peuvent voir leur progression... <input type="checkbox"/> ... de voir ma progression...
En lien avec mes intérêts (2)	<input type="checkbox"/> D'après moi c'est pour le test que l'on choisit... <input type="checkbox"/> Cela évalue mes forces...
Participants ayant expliqué le test navette (n = 5)	
Facilité (7)	<input type="checkbox"/> ... car ça demande plus d'effort que le test cardio personnel. Ça implique que l'on bouge régulièrement, ça implique une surcharge, l'expérimentation c'est plus d'effort... <input type="checkbox"/> En sommes, le test navette est plus facile, car un seul cours et le PAP c'est plus difficile au niveau de l'effort.
Dépassement de soi (3)	<input type="checkbox"/> Pour le test navette c'est de démontrer le dépassement de soi. <input type="checkbox"/> ... le test c'est vraiment difficile pour le cardio...

Décollant de cette deuxième question, il semblait fort pertinent de comprendre que chez les étudiantes et les étudiants un test cardiovasculaire, de tous genres, pouvait être motivant. Ils aiment la possibilité de dépasser leurs limites, de voir les résultats d'amélioration ainsi que la facilité de se tester. En lien avec ces résultats, la question suivante était posée.

**Question 3 :** comment devrions-nous évaluer la capacité cardiorespiratoire?

À cette question, un choix de réponse était prévu et les 5 répondantes et répondants devaient simplement donner leur avis. Les choix de réponses étaient les suivants : a) une note en fonction d'un standard à atteindre b) une évaluation formative c) évaluation de la progression

d) évaluation en combinant le standard et la progression. Unanimement, les 5 participantes et participants à l'entrevue ont répondu qu'ils préféreraient une évaluation prenant en compte le combo standard à atteindre et observation de la progression. Néanmoins, 3 des 5 répondantes et répondants (60 %) ont soulevé le fait qu'il serait possible de tricher en évaluant la progression. Puisqu'il serait facile de faire moins que ses capacités maximales en début de session dans le but d'en faire plus à la fin et d'augmenter son différentiel de progression. En terminant, la forme d'évaluation formative n'a pas été retenue par les étudiantes et les étudiants. Un lien possible peut-être à faire avec le concept de la motivation et de l'évaluation. *« S'il n'y avait pas de note, les étudiants négligeraient le fait de courir. Malgré le fait que c'est très important pour la santé cardiovasculaire » (Louis, lignes 108-109).*

Évidemment après ces réponses, il apparaissait pertinent d'approfondir le sujet de l'évaluation formative, ici, en lien avec le concept de la motivation.

**Question 4 :** si le test cardiovasculaire était formatif, serait-il aussi motivant d'atteindre son objectif à ce test de la condition physique?

À cette question, 4 des 5 des répondantes et des répondants (80 %) ont affirmé que non, car la note à la fin est motivante. Ici, les résultats sont clairs : une motivation est attachée à la valeur de la tâche au niveau de la pondération associée. Par conséquent, à la question suivante, les étudiantes et les étudiants pouvaient préciser leur position en lien avec la pondération qui leur semblait favorable au maintien de leurs efforts et de leur motivation pendant la session.

**Question 5 :** à ton avis, crois-tu qu'une pondération de 10 % accordée au test cardiovasculaire est suffisante, trop ou pas assez?

Pour la plupart des répondantes et des répondants, 4 des 5, précisent que 10 % à un test cardiovasculaire serait suffisant, car cela ne représente pas la compétence finale à atteindre. Ce test n'est qu'un outil d'apprentissage et d'évaluation. En contrepartie, 1 répondante ou répondant pensent qu'une pondération de plus de 10 % devrait être envisagée pour susciter l'effort et l'engagement des étudiantes ou des étudiants à ce test. *« 10 % je ne trouve pas ça assez. En tant que non-coureuse, je ne suis pas contente, mais 15 ou 20 %, ça commence à être important pour se forcer » (Justine, lignes 130-132).* En outre, deux suggestions sont apportées dans les commentaires. L'une propose qu'une pondération de 20 % soit liée à la pratique régulière d'activité physique avec authentification de cette pratique sur Runkeeper. *« 10 % je trouve que c'est bien, 20 % je trouve que c'est trop. 20 % pour Runkeeper ce serait bien » (Julie, lignes 126-127).* L'autre précise qu'une évaluation d'un standard à atteindre, combinée à une progression à ce test, devrait représenter plus de 20 %. *« Bien si la méthode de l'évaluation reste encore standard, 10 % ce serait correct. Mais, si c'est un combo standard et progression, ce serait plus que 10 %, vu que certains se donneraient beaucoup là-dessus et qu'ils aimeraient recevoir plus de points » (Louis, lignes 138-141).*

Par cet essai, il est intéressant de vérifier ce que les étudiantes ou les étudiants préfèrent entre un test imposé et un test en fonction de leur choix. De plus, pour répondre aux objectifs spécifiques de l'essai, cette question apporte des précisions en lien avec le concept de la motivation et de l'évaluation.

**Question 6 :** préfères-tu avoir un test pareil, imposé pour tout le monde, ou pouvoir choisir un test parmi 3-4 possibilités en fonction de tes préférences? En d'autres mots, est-ce que l'une ou l'autre de ces conditions (choix ou pas de choix) aurait une influence sur ta motivation à t'engager à faire de l'activité physique régulièrement durant la session pour assurer un maintien de ta santé et continuer après la session de manière autonome?

À cette question, 5 répondantes et répondants devaient simplement donner leur avis en lien avec cette question. Quatre des 5 (80 %) des participantes et participants préféraient le test au choix. Voici dans ce tableau 16 l'analyse du contenu des points de vue des étudiantes et des étudiants à cette question regroupée en 4 catégories d'unités de sens.

Tableau 16. Analyse des explications des étudiantes et des étudiants en lien avec les résultats obtenus à la question 6 de l'entrevue

Catégories (nombre d'unités de sens)	Exemples d'unités de sens
Participants ayant choisi le test au choix (n = 4)	
Motivation (6)	<input type="checkbox"/> ... ça me motive à mettre en place de l'activité physique et à m'engager. <input type="checkbox"/> Ça eu une influence sur ma motivation...
Inclusion (3)	<input type="checkbox"/> J'ai trop mal au genou pour courir dessus... <input type="checkbox"/> C'est difficile de se motiver quand tu sais que tu as déjà une prise au bâton...
Pérennité de la pratique d'activité physique (2)	<input type="checkbox"/> ... maintenant pour aller au travail, je fais 20-30 minutes de vélo... <input type="checkbox"/> ... encore aujourd'hui je fais du vélo...
Participant ayant choisi le même test pour tous (n = 1)	
Meilleur test (1)	<input type="checkbox"/> ... le test navette représente le mieux le V02 Max que d'autres tests.

Ainsi, il est observé que les étudiantes ou les étudiants réalisant un test cardiovasculaire comme outil pédagogique à la conception de son PAP seraient plus motivés à le réaliser s'ils avaient le choix d'utiliser un test selon ses intérêts et ses capacités en matière d'activité physique. De surcroît, il est possible de croire que les étudiantes ou les étudiants seraient plus enclins à adhérer à une pratique régulière, pérenne et autonome de l'activité physique.

Dans l'évaluation terminale, l'activité pédagogique qui correspondait à une pratique régulière d'activité physique à l'aide de l'application Runkeeper était une méthode utilisée afin de garder un contact avec les étudiantes et les étudiants. Cela permettait d'authentifier leur pratique d'activité physique hors cours. Toutefois, tricher pouvait être possible si l'étudiante ou l'étudiant le souhaitait. Par exemple, il était possible de se prendre en photo devant un appareil cardiovasculaire ou dans un gymnase et ne pas avoir fait réellement l'activité physique. À cet égard, il était pertinent de poser la question aux étudiantes et aux étudiants pour vérifier s'ils avaient utilisé ce stratagème.

**Question 7 :** je comprends ta préoccupation pour tes résultats scolaires (j'ai été étudiante) as-tu une idée de ce qu'on pourrait faire pour que cette préoccupation soit comblée et que vous ne ressentiez pas le besoin de tricher dans le PAP pour ainsi permettre au cours d'avoir une réelle influence sur les habitudes de vie?

Ici, les répondantes et les répondants ne proposent pas d'idée pour éviter la tricherie. Néanmoins, la totalité (100 %) des répondantes et des répondants indiquent qu'il est possible de tricher. Ils précisent leurs réponses par des explications contributives. « ... *ce serait très possible de se présenter et de prendre une photo. Peut-être qu'il y a quelqu'un qui a pris une photo dans*

*la semaine et a fait 2 entraînements sur 3... » (Catherine, lignes 184-189). Quant à Justine, « moi je peux dire que j'y ai pensé, mais après cela c'est toi qui en vie les conséquences. Je ne crois pas qu'il y ait beaucoup de tricherie, car c'est quand même difficile à faire. Il faut que tu te donnes le job de faire de l'exercice physique ou te donner la peine que la journée d'hier ne ressemble pas à la journée d'aujourd'hui » (lignes 178-183).*

Par ces commentaires et leur unanimité en fonction de ce stratagème possible, il faut conclure que l'utilisation d'une application sportive est un outil intéressant, mais qui comporte des limites. Quoi qu'on en dise, la pratique régulière rapportée par l'application téléphonique est un bon moyen pour certaines étudiantes ou certains étudiants, car la plupart ont bien réalisé leurs activités physiques. Évidemment, la tricherie peut être une option pour ces étudiantes ou ces étudiants. Pour l'enseignante ou l'enseignant, il est possible, mais bien difficile de le démasquer.

En lien avec la conception de l'évaluation terminale, il semblait nécessaire de colliger les commentaires d'amélioration des étudiantes et des étudiants face à cette stratégie d'évaluation. La question suivante était présentée :

**Question 8 :** qu'est-ce que tu aurais aimé changer à l'évaluation terminale?

Voici dans ce tableau 17 l'analyse du contenu des points de vue des étudiantes et des étudiants à cette question regroupée en 3 catégories d'unités de sens.

Tableau 17. Analyse des explications des étudiantes et des étudiants en lien avec les résultats obtenus à la question 8 de l’entrevue

Catégories (nombre d’unités de sens)	Exemples d’unités de sens
Participants ayant suggéré des pistes d’amélioration (n = 5)	
Plus de précision et de ressources pour le PAP (2)	<input type="checkbox"/> <i>Aider avec des pistes de solutions pour donner de l’aide à l’étudiant pour se trouver des solutions. Essayer de fournir des ressources.</i> <input type="checkbox"/> <i>... au début je faisais mes choix du programme et par la suite, je faisais d’autres choses.</i>
Flexibilité dans la conception du PAP (1)	<input type="checkbox"/> <i>J’aurais peut-être aimé changer la formation d’un entraînement. Être un peu plus lousse sur la forme de l’entraînement.</i>
Refaire les tests musculaires et de flexibilité (1)	<input type="checkbox"/> <i>Moi, j’aurais refait les tests musculaires et flexibilités parce que je trouvais que c’était trop facile à mettre un nombre de résultats faits.</i>

Après toutes ces questions en lien avec l’évaluation finale, il semblait primordial de demander aux étudiantes et aux étudiants leur point de vue sur leur prise en charge d’activité physique dans leur quotidien. La question posée en entrevue fut la suivante.

**Question 9 :** penses-tu que le PAP (évaluation terminale) ou le cours d’éducation physique de cette session explique ton niveau d’activité physique actuel ?

Unanimement, les 5 répondantes et répondants confirment que leur niveau d’activité physique est interrelié à leur cours d’éducation physique de l’ensemble 3. Voici dans ce tableau 18 l’analyse du contenu des points de vue des étudiantes et des étudiants à cette question regroupée en 4 catégories d’unités de sens.



Tableau 18. Analyse des explications des étudiantes et des étudiants en lien avec les résultats obtenus à la question 9 de l'entrevue

Catégories (nombre d'unités de sens)	Exemples d'unités de sens
Participants ayant confirmé que leur niveau d'activité physique est interrelié à leur cours d'éducation physique de l'ensemble 3 (n = 5)	
Encourage la pratique régulière d'activité physique (6)	<input type="checkbox"/> <i>Je fais encore de la danse tous les vendredis, chaque jour de fait 20-30 minutes de vélo et pratique de danse le week-end.</i> <input type="checkbox"/> <i>Dans le fond ça m'a extrêmement aidé au niveau cardiovasculaire. Ça m'a encouragé à continuer à courir.</i>
Augmente ma pratique d'activité physique (2)	<input type="checkbox"/> <i>Je bouge plus qu'avant.</i> <input type="checkbox"/> <i>... je fais beaucoup de sport à journée longue.</i>
Impact positif sur ma santé (2)	<input type="checkbox"/> <i>Je cuisine... et je fais attention à mon alimentation. Je travaille fort!</i> <input type="checkbox"/> <i>... ça m'a encouragé à avoir un horaire de sommeil régulier.</i>
Plaisir de bouger (1)	<input type="checkbox"/> <i>... ça m'a donné le goût de bouger et de découvrir que ce n'est pas plate.</i>

### 1.1.3 Conclusion sur les points de vue des étudiantes et des étudiants

Les étudiantes et les étudiants, à l'aide du questionnaire et de l'entrevue semi-dirigée, fournissent beaucoup d'informations contributives à cet essai. Entre autres, ils confirment que d'observer leur amélioration est stimulant et suscite leur motivation. Ils suggèrent de maintenir un encadrement pédagogique afin d'améliorer le suivi du PAP. Pour ce qui est de la comparaison entre le moyen d'évaluer le plus pertinent, la majorité a choisi le PAP pour la motivation, l'observation de leur progression et le choix de test et d'exercices en lien avec leurs intérêts. Pour ce qui est du test navette, des étudiantes et étudiants apprécient la facilité d'exécution de ce test et le dépassement de soi qu'il suscite.

En lien avec la pondération liée au test cardiovasculaire, tous ont avoué qu'une pondération d'un minimum de 10 % était nécessaire. De plus, ils suggèrent qu'il serait pertinent d'évaluer les résultats en considérant les standards et la progression au test cardiovasculaire, malgré un risque de tricherie sur le critère de progression. En plus, la majorité préfère avoir le choix d'un test selon leurs intérêts comparativement à un test imposé.

Pour ce qui est du suivi des activités physiques, à l'aide de l'application Runkeeper, les étudiantes et les étudiants confirment que c'est un outil utile et intéressant, mais ayant des limites. Selon eux, il est possible de tricher en indiquant une activité physique n'ayant pas été réellement faite. Ainsi, le suivi des activités physiques hors cours est préférable avec une application mobile pour authentifier sa pratique régulière, mais ne semble pas parfait.

Finalement, les étudiantes et les étudiants confirment que leur niveau d'activité physique actuel est en lien avec leur cours d'éducation physique de l'ensemble 3. Le cours les a encouragés à pratiquer des activités physiques, cela a augmenté leur pratique et a développé leur plaisir de bouger. En terminant, ils affirment que le cours a eu un impact sur leur santé.

## **1.2 Les enseignantes et les enseignants**

Dans cette sous-section représentant l'échantillon des enseignantes et des enseignants, les résultats au questionnaire seront présentés. Ensuite, les conclusions sur leurs points de vue seront abordées.

Dans cette section, les résultats obtenus spécifiquement des enseignantes et des enseignants au questionnaire seront exposés. De même, le contenu des commentaires analysés

sera présenté sous forme de tableau synthèse représentant les catégories d'unités de sens. Cette deuxième source de données provenant des enseignantes et des enseignants favorisera l'atteinte du deuxième objectif spécifique de l'essai, c'est-à-dire valider l'évaluation terminale grâce à une triangulation des sources et des données recueillies. Les 6 enseignantes et enseignants provenaient de 5 cégeps de différentes régions. Ils ont obtenu tous les éléments de la nouvelle évaluation de manière à pouvoir les consulter à volonté pour bien répondre aux questions. Le questionnaire utilisé se retrouve en annexe D de cet essai.

**Question 1 :** L'évaluation terminale conçue contribue-t-elle à développer la compétence visée par le cours d'éducation physique de l'ensemble 3, à savoir « démontrer sa capacité à prendre en charge sa pratique de l'activité physique dans une perspective de santé » ?

À la première question posée, 5 répondantes ou répondants sur 6 (83 %) ont répondu « oui » contre 1 sur 6 (17 %) qui ont dit « non ». Voici dans ce tableau 19 l'analyse de contenu des points de vue des enseignantes et des enseignants à cette question en 3 catégories d'unité de sens.

Tableau 19. Analyse des points de vue des enseignantes et des enseignants en lien avec les résultats obtenus à la question 1

Catégories (nombre d'unités de sens)	Exemples d'unités de sens
Participants ayant répondu oui (n = 5)	
Permet de démontrer sa compétence (3)	<input type="checkbox"/> ... l'évaluation terminale permet de démontrer le développement de la compétence. <input type="checkbox"/> ... les rend autonome.
Interprétation de la compétence (2)	<input type="checkbox"/> La compétence peut être interprétée de plusieurs façons. Ceci permet à chaque cégep de modeler son application à sa façon. Celle présentée dans le projet est un moyen adéquat. <input type="checkbox"/> ... beaucoup mieux que ce qui était avant.
Participants ayant répondu non (n = 1)	
Incohérence entre les tests de la condition physique et la compétence (1)	<input type="checkbox"/> La condition physique est certes un des facteurs, parmi plusieurs autres, qui influencera la pratique de l'activité physique. Toutefois, sa mesure ou son amélioration n'aura que peu d'influence sur la capacité de l'étudiant à gérer sa pratique.

À cette première question, il était important de connaître le point de vue des enseignantes et des enseignants en lien avec l'évaluation terminale et le développement de la compétence du cours d'éducation physique de l'ensemble 3. Dans l'ensemble, les enseignantes et les enseignants corroborent que l'évaluation terminale contribue au développement de la compétence. Voici la question 2 qui traite plutôt de l'évaluation de cette compétence.

**Question 2 :** L'évaluation terminale conçue permet-elle d'évaluer ladite compétence de l'ensemble 3?

Ici, 5 enseignantes et enseignants ont répondu « oui » soit 83 % et 1 enseignante ou enseignant a répondu par « non » à cette question (17 %). Le tableau 20 représente visuellement l'analyse de contenu des points de vue des enseignantes et des enseignants à cette question en 2 catégories d'unité de sens.

Tableau 20. Analyse des points de vue des enseignantes et des enseignants en lien avec les résultats obtenus à la question 2

Catégories (nombre d'unités de sens)	Exemples d'unités de sens
Participants ayant répondu oui (n = 5)	
Valable pour évaluer (3)	<input type="checkbox"/> <i>L'évaluation terminale permet de valider si ces 3 éléments de compétences et la compétence elle-même sont atteints, de façon concrète et précise.</i> <input type="checkbox"/> <i>La grille d'évaluation est en lien avec le devis ministériel.</i>
Participants ayant répondu non (n = 1)	
Les tests de la condition physique (1)	<input type="checkbox"/> <i>... les mesures principales permettant d'apprécier la compétence demeurent les tests de la condition physique...</i>

En grande majorité, les enseignantes et les enseignants confirment que l'évaluation terminale permet d'évaluer ladite compétence de l'ensemble 3. Dans un deuxième temps, il semblait pertinent de connaître leur point de vue sur cette évaluation terminale en lien avec l'évaluation dans une APC.

**Question 3 :** l'évaluation terminale conçue permet-elle d'évaluer dans une approche par compétences (APC) ?

À cette question, 4 répondantes ou répondants ont dit « oui », 1 a répondu « non » et 1 autre s'est abstenu. Le tableau 21 démontre bien l'analyse de contenu des points de vue des enseignantes et des enseignants à cette question en 3 catégories d'unité de sens.

Tableau 21. Analyse des points de vue des enseignantes et des enseignants en lien avec les résultats obtenus à la question 3

Catégories (nombre d'unités de sens)	Exemples d'unités de sens
Participants ayant répondu oui (n = 4)	
L'étudiant au centre de ses apprentissages. (1)	<input type="checkbox"/> <i>L'étudiant est dans l'action et c'est lui qui construit ses propres apprentissages à travers le PAP.</i>
Caractère évolutif (1)	<input type="checkbox"/> <i>Le caractère évolutif (une étape à la fois) est parfaitement lié avec la nature de notre discipline et cette évaluation terminale est en accord avec les principes de l'approche par compétences.</i>
Participants ayant répondu non (n = 1)	
Test de la condition physique (1)	<input type="checkbox"/> <i>... ce n'est pas ce que la compétence ministérielle exige de la part de l'étudiant. Gérer un programme d'exercices permettant d'améliorer sa condition physique ne permet pas d'attester que l'étudiant ou l'étudiante saura gérer sa pratique de l'activité physique dans un autre contexte.</i>

À cette question 4, très peu de commentaires ont été formulés. L'APC n'est pas un concept familier pour tous malgré son implantation, il y a de cela plusieurs décennies.

**Question 4 :** l'évaluation terminale conçue permet-elle de valider réellement leur pratique régulière d'activités physiques lors de l'expérimentation de leur PAP avec l'application Runkeeper?

Encore ici, à cette question, 4 répondantes ou répondants ont dit « oui », 1 a dit « non » et 1 s'est abstenu de répondre. Le tableau 22 démontre l'analyse de contenu des points de vue des enseignantes et des enseignants à cette question en 4 catégories d'unité de sens.

Tableau 22. Analyse des points de vue des enseignantes et des enseignants en lien avec les résultats obtenus à la question 4

Catégories (nombre d'unités de sens)	Exemples d'unités de sens
Participants ayant répondu oui (n = 4)	
Voir la pratique d'activité physique (4)	<input type="checkbox"/> ... <i>de voir si les étudiants se mettent en action...</i> <input type="checkbox"/> ... <i>de faire un suivi de sa pratique d'activités physiques</i>
Justice (2)	<input type="checkbox"/> <i>Toutefois, un étudiant peut tricher avec l'application.</i> <input type="checkbox"/> ... <i>probablement un petit nombre d'étudiants qui vont tenter de « tricher ».</i>
Participants ayant répondu non (n = 1)	
Outil pédagogique (1)	<input type="checkbox"/> ... <i>beaucoup d'élèves n'ont pas de téléphone intelligent.</i>
Justice (1)	<input type="checkbox"/> ... <i>je me questionne encore sur la probabilité des élèves à tricher.</i>

L'application mobile pour l'expérimentation du PAP semble valider en partie la pratique régulière d'activité physique chez les étudiantes et les étudiants. Toutefois, cette solution n'est pas parfaite, car les étudiantes et les étudiants peuvent falsifier leurs données ou même tricher. Plus précisément, la question 4 soulevait une sous-question 4.1.

**Sous-question 4.1 :** Est-ce que l'utilisation d'une application comme Runkeeper peut aider les étudiantes ou les étudiants à rester actifs et plus motivés tout au long de l'expérimentation de leur PAP?

Les répondantes ou les répondants, 5 sur 6, ont répondu majoritairement par « oui » (83 %) et 1 participant ou participant s'est abstenu de répondre. Le tableau 23 démontre l'analyse de contenu des points de vue des enseignantes et des enseignants à cette question en 5 catégories d'unité de sens.

Tableau 23. Analyse des points de vue des enseignantes et des enseignants en lien avec les résultats obtenus à la sous-question 4.1

Catégories (nombre d'unités de sens)	Exemples d'unités de sens
Participants ayant répondu oui (n = 5)	
Suivi régulier de la pratique d'activité physique (6)	<input type="checkbox"/> ... permettre un certain feedback à l'étudiant de sa pratique de l'activité physique. <input type="checkbox"/> D'avoir une rétroaction de l'enseignant.
Motivation (5)	<input type="checkbox"/> Fait une grosse différence dans le niveau de motivation. <input type="checkbox"/> ... motive un certain pourcentage de gens, mais pas tous.
Social (2)	<input type="checkbox"/> Ce type d'application peut permettre d'être en contact avec une communauté. <input type="checkbox"/> ... avoir une communauté.
Adoption d'un mode de vie actif (1)	<input type="checkbox"/> Selon les évidences scientifiques actuelles, l'« auto monitoring » a effectivement une incidence sur l'adoption d'un mode de vie physiquement actif.
Pérennité de l'activité physique (1)	<input type="checkbox"/> ... poursuivre suite au cours de l'ensemble 3.

Ces résultats sont très intéressants et font avancer le très peu de connaissances à ce sujet dans le contexte d'enseignement au collégial. Ainsi, l'utilisation d'une application mobile pour assurer un suivi et susciter la motivation chez les étudiantes et les étudiants est favorable selon les enseignantes et les enseignants. D'ordre plus général, il était pertinent de se questionner sur l'évaluation terminale et la motivation à être actif. C'est pour cette raison que la question 5 fût posée.

**Question 5 :** L'évaluation terminale conçue favorise-t-elle la motivation et l'engagement de l'étudiante ou de l'étudiant à la pratique de l'activité physique hors cours?

À cette question, la majorité, 5 participantes ou participants sur 6, 83 % ont répondu « oui » et une participante ou un participant s'est abstenu de répondre. Le tableau 24 démontre



bien l'analyse de contenu des points de vue des enseignantes et des enseignants à cette question en 4 catégories d'unité de sens.

Tableau 24. Analyse des points de vue des enseignantes et des enseignants en lien avec les résultats obtenus à la question 5

Catégories (nombre d'unités de sens)	Exemples d'unités de sens
Participants ayant répondu oui (n = 5)	
Autonomie (2)	<input type="checkbox"/> ... j'aime vraiment la manière dont la progression est construite, je crois que les élèves sont vraiment bien guidés et deviendront rapidement autonomes pour pratiquer leur activité à l'extérieur des cours. <i>Pour la motivation, le choix des tests est excellent.</i>
Pondération (1)	<input type="checkbox"/> Le fait de devoir le faire pour des points est en soit un facteur de motivation.
Encadrement (suivi) (1)	<input type="checkbox"/> Le fait d'encadrer l'étudiant dans une démarche précise semble plus adapté que de le laisser à lui-même.
Outil techno pédagogique (1)	<input type="checkbox"/> C'est une génération qui est constamment sur leur téléphone.

Majoritairement, les enseignantes et les enseignants confirment que l'évaluation terminale favorise la motivation et l'engagement à la pratique d'activité physique hors cours. Entre autres, l'évaluation terminale développe l'autonomie et encadre les étudiantes et les étudiants à la pratique d'activité physique. De plus, les étudiantes et les étudiants apprécient généralement les technologies ainsi il est intéressant de se servir du téléphone cellulaire comme outil pédagogique. En terminant, la pondération de l'évaluation terminale reste une motivation externe concrète. Tout en s'inspirant de la question précédente, il était intéressant de questionner les enseignantes et les enseignants sur les aspects motivants de cette évaluation terminale.

**Sous-question 5.1 :** selon vous, quelles sont les facettes de cette évaluation terminale pouvant motiver les étudiantes ou les étudiants à la pratique d'activité physique?

À cette sous-question, toutes les répondantes et tous les répondants ont bien voulu donner un commentaire. Le tableau 25 démontre l'analyse de contenu des points de vue des enseignantes et des enseignants à cette sous-question en 6 catégories d'unité de sens.

Tableau 25. Analyse des points de vue des enseignantes et des enseignants lien avec les résultats obtenus à la sous-question 5.1

Catégories (nombre d'unités de sens)	Exemples d'unités de sens
Faire ses choix (test, objectifs et activités physiques) (9)	<input type="checkbox"/> <i>Le choix du test est certainement plus motivant qu'un test imposé.</i> <input type="checkbox"/> <i>On donne l'opportunité à l'étudiant de choisir et d'expérimenter ses propres activités physiques.</i>
Observation de sa progression (2)	<input type="checkbox"/> <i>... un registre de ses pratiques d'activités physiques, permettant ainsi une appréciation de l'évolution de sa compétence.</i> <input type="checkbox"/> <i>... par la régularité que cela demande.</i>
Évaluation (2)	<input type="checkbox"/> <i>On donne droit à l'étudiant ou l'étudiante de faire des erreurs et de faire des réajustements.</i> <input type="checkbox"/> <i>On réduit la pression en mettant l'accent sur le processus plutôt que sur la performance finale aux tests de la condition physique.</i>
Défi réalisable (2)	<input type="checkbox"/> <i>Je crois aussi que les étapes démontrent qu'ils peuvent réussir s'ils y mettent les efforts, donc le défi est atteignable et réaliste.</i> <input type="checkbox"/> <i>... ce qui est demandé est tout de même assez difficile pour créer un réel besoin d'engagement.</i>
Identification des obstacles à la pratique de l'activité physique (1)	<input type="checkbox"/> <i>... identifier aussi leurs forces et faiblesses comportementales peut les aider à anticiper les obstacles et leur permettre de les contourner.</i>
Utiliser un outil techno pédagogique (1)	<input type="checkbox"/> <i>Utiliser un outil technologique.</i>

Selon les enseignantes et les enseignants, la facette de l'évaluation terminale la plus importante permettant de motiver les étudiantes et les étudiants à la pratique de l'activité physique est celle de faire des choix en fonction de leurs intérêts. Par conséquent, il semblait intéressant de poser la question comme telle.

**Sous-question 5.2 :** la possibilité, pour l'étudiante ou l'étudiant, de faire un choix de test cardiorespiratoire, plutôt que de se le faire imposer, favorise-t-elle sa motivation à pratiquer spécifiquement ce moyen d'action et à être actif hors cours?

À cette sous-question, la majorité a répondu « oui » (83 %) et une seule participante ou un seul participant (17 %) a répondu « oui et non ». Le tableau 26 démontre bien l'analyse de contenu des points de vue des enseignantes et des enseignants à cette sous-question en 4 catégories d'unité de sens.

Tableau 26. Analyse des points de vue des enseignantes et des enseignants en lien avec les résultats obtenus à la sous-question 5.2

Catégories (nombre d'unités de sens)	Exemples d'unités de sens
Participants ayant répondu oui (n = 5)	
Contrôle des étudiants (3)	<input type="checkbox"/> ... car on donne un certain contrôle à l'étudiant. <input type="checkbox"/> Le fait d'avoir un certain contrôle sur leur test peut engendrer un stress moindre et un désir de bien faire selon leurs capacités et goûts.
Diversification des tests (2)	<input type="checkbox"/> D'autres tests pourraient être ajoutés (exemple : nage). <input type="checkbox"/> ... j'y crois totalement. Dans mon cégep, faute de disponibilité du gymnase et des vélos, nous imposons un test de course Cooper.
Gestion du stress (1)	<input type="checkbox"/> Les étudiants sont souvent anxieux et démotivés à l'idée de faire le test navette
Participants ayant répondu oui et non (n = 1)	
Lien avec la discipline du cours (1)	<input type="checkbox"/> En partie, non, car le choix demeure limité et peu en lien avec la discipline du cours.

Plusieurs participantes ou participants pensent que le fait de donner le contrôle aux étudiantes et aux étudiants dans certaines tâches de leur PAP peut favoriser la motivation. Dans la deuxième phase de cet essai (subventionnée par PAREA), il sera possible d'avoir plus d'information à ce sujet. Les résultats seront disponibles en janvier 2021.

**Sous-question 5.3 :** à votre avis, lequel de ces deux moyens d'évaluer les étudiantes ou les étudiants en fin de cours est le plus motivant?

À l'unanimité, les participantes et les participants ont mentionné l'évaluation terminale (PAP). Parce que les étudiantes et les étudiants effectuent une démarche pour devenir autonomes. De plus, l'évaluation terminale a plus de chance de faire aimer l'activité physique et cette démarche se poursuit à l'extérieur du cours comme dans la vie réelle.

Comme mentionné dans le questionnaire aux étudiantes et aux étudiants, la question axée spécifiquement sur la pertinence de l'évaluation fut posée aussi aux enseignantes et aux enseignants.

**Question 6 :** À votre avis, lequel des deux moyens d'évaluer est le plus pertinent?

Encore à cette question, tous (100 %) ont répondu l'évaluation terminale. Il est mentionné que l'évaluation terminale permet d'évaluer une démarche (planification, harmonisation et gestion du PAP), au lieu d'évaluer la performance.

Pour faire suite à la question précédente, il semblait fort pertinent de demander directement aux enseignantes et aux enseignants leur choix d'évaluation en fonction de l'atteinte de la compétence finale.

**Question 7 :** À votre avis, lequel de ces deux moyens d'évaluer permet le mieux de démontrer la capacité à prendre en charge la pratique d'activités physiques de manière régulière dans une perspective de santé?

Les enseignantes et les enseignants ont répondu unanimement l'évaluation terminale plutôt qu'un test cardiorespiratoire imposé final. Il est précisé dans les commentaires que l'évaluation terminale est le cheminement qui permet de démontrer la capacité de prendre en charge sa pratique de l'activité physique. Si on se limite au test (imposé ou non), on ne fait que valider la condition physique.

**Question 8 :** l'évaluation terminale permet-elle d'apprendre et d'expérimenter le fait d'être actif dans une perspective de santé?

À cette question, la majorité, 5 sur 6, (83 %) a répondu « oui » contre 1 personne (17 %) qui a répondu « oui et non ». Voici illustrés les résultats dans ce tableau 27 démontrant l'analyse de contenu des points de vue des enseignantes et des enseignants à cette question en 4 catégories d'unité de sens.

Tableau 27. Analyse des points de vue des enseignantes et des enseignants en lien avec les résultats obtenus à la question 8

Catégories (nombre d'unités de sens)	Exemples d'unités de sens
Répondants ayant répondu oui (n = 5)	
Pratique régulière vers l'adhésion à l'activité physique (3)	<input type="checkbox"/> ... car l'étudiant est invité à pratiquer de l'activité physique afin de modifier sa condition physique. <input type="checkbox"/> Pouvoir se créer un réseau ou de bouger avec des gens de leur entourage, ce qui permet une meilleure adhésion.
Choix d'activité physique (2)	<input type="checkbox"/> ... l'élève devrait pouvoir choisir l'activité qu'il veut, la fréquence aussi. <input type="checkbox"/> ... car les étudiants doivent choisir des activités qui vont leur permettre de bouger, mais aussi d'avoir du plaisir et de trouver ce qu'ils préfèrent
Autre (1)	<input type="checkbox"/> L'évaluation proposée dans ce projet est un moyen efficace. Plusieurs autres moyens peuvent être jugés efficaces aussi.
Répondant ayant répondu oui et non (n = 1)	
Tests de la condition physique (1)	<input type="checkbox"/> Car les tests généraux de la condition physique ne permettent pas d'apprécier l'amélioration possible par le programme d'activités physiques.

Majoritairement, les enseignantes et les enseignants trouvent que l'évaluation terminale est efficace pour expérimenter le fait d'être actif dans une perspective de santé. Entre autres, l'évaluation terminale présentée favorise la pratique régulière d'activités physiques dans le but d'une adhésion prolongée.

Ensuite, la question posée concerne précisément l'équité liée à l'évaluation. Cette question fut aussi posée aux étudiantes et aux étudiants.

**Question 9 :** À votre avis, quelle est la manière la plus équitable d'évaluer la compétence du cours?

Pour leur part, les enseignantes et les enseignants ont répondu à l'unanimité l'évaluation terminale. Précisément parce que l'évaluation terminale prend en compte les différences des étudiantes et étudiants (inclusion). Aussi, il est plus personnalisé et évalue beaucoup plus équitablement peu importe les gênes et le bagage sportif.

Précédemment, les enseignantes et les enseignants ont mentionné que l'évaluation terminale était plus équitable, favorisait la pratique régulière et l'adhésion à long terme. Il était intéressant de poser la question faisant le lien entre l'évaluation terminale et l'acquisition des saines habitudes de vie.

**Question 10 :** est-ce que l'évaluation terminale conçue favorise l'acquisition de compétences permettant de faire de meilleurs choix à l'égard des habitudes de vie?

Unaniment, les enseignantes et les enseignants ont répondu « oui » à la question. On soulève le fait que l'évaluation terminale permet de se fixer des objectifs en lien avec leurs habitudes de vie. Malgré le fait que certains ne les mettent pas en pratique, ils seront conscientisés à en adopter de meilleures. Toutefois, il existe d'autres moyens pouvant contribuer à l'acquisition de compétences permettant de faire de meilleurs choix. L'évaluation terminale n'est pas la seule méthode.

Dans la visée de transférer la conception de cette nouvelle évaluation terminale dans d'autres cégeps, la question fut posée.

**Question 11 :** Est-ce que cette évaluation terminale pourrait s'appliquer dans les cours d'ensemble 3 de votre cégep?

Les résultats sont partagés, 4 répondantes ou répondants sur 6 (67 %) ont dit « oui » contre 2 (33 %) qui ont affirmé que cela ne pourrait pas s'appliquer dans leur milieu d'enseignement. Plusieurs enseignantes et plusieurs enseignants précisent qu'il serait possible d'inclure cette évaluation terminale dans leur enseignement avec quelques petits changements. Néanmoins, certaines enseignantes et certains enseignants ne pourraient intégrer cette évaluation terminale, car ils ont une évaluation terminale différente ou le milieu ne le permet pas.

Ce questionnaire devait se terminer en demandant aux enseignantes et aux enseignants les points forts et les points faibles de cette évaluation terminale afin d'y apporter des améliorations dans le futur.

**Question 12 :** selon vous, quels sont les points forts et les points faibles de cette évaluation terminale?

Voici dans ce tableau 28 les points forts et dans le Tableau 29 les points faibles colligés.



Tableau 28. Les points forts de l'évaluation terminale classés en fonction des concepts de cet essai

Concepts	Points forts de l'évaluation terminale
L'évaluation dans une APC	Le cheminement pas-à-pas qui dirige l'élève dans son processus (Sophie, C. 71).
	L'accent est mis sur le processus plutôt que sur le produit final. (Jean, C.72)
	L'évaluation terminale permet de développer le sens critique de l'étudiant ou de l'étudiante (Jean, C.72)
	On donne droit à l'étudiant ou l'étudiante de faire des erreurs et de faire des réajustements (Jean, C.72).
	On réduit la pression en mettant l'accent sur le processus plutôt que sur la performance finale aux tests de la condition physique (Jean, C.72).
	Approche par compétence, logique, atteignable pour tous et ne cause aucun préjudice ou injustice (Julien, C. 73).
	Le choix des tests, le processus évolutif, l'approche par compétence de l'évaluation, le fait qu'elle réponde à la PIEA du cégep, la grande place accordée à la réflexion pour l'élève, la structure claire et cohérente des documents (Émilie, C. 75).
La motivation	Donner des choix aux étudiants. Ne pas baser une évaluation sur des résultats à des tests physiques. Utiliser un outil techno (Claire, C.76).
	On donne l'opportunité à l'étudiant de choisir et d'expérimenter ses propres activités physiques (Jean, C.72).
L'activité physique	Ça répond de façon très précise à la compétence, c'est beaucoup plus personnel comme démarche et inclusif, ça permet de voir de réelles améliorations sur la pratique de l'activité physique et peut-être aussi sur le plan physique, mental et des habitudes de vie (Édith, C. 74).

Tableau 29. Les points faibles de l'évaluation terminale classés en fonction des concepts de cet essai

Concepts	Points faibles de l'évaluation terminale
L'évaluation dans une APC	Trop d'activités à faible pourcentage (Julien, C.79).
	Demande un suivi rigoureux de l'enseignant sur l'application Runkeeper et ne permet pas de voir parfaitement encore leur implication dans le PAP (Édith, C.80).
	Mettre plus de points sur l'activité 4 (Émilie, C.80).
L'activité physique	L'évaluation terminale centre la pratique de l'activité physique dans le but d'améliorer sa condition physique (Jean, C.78).
	Je suis ambivalente sur le fait de ne pas accorder de points à la réussite des objectifs physiques, ne serait-ce que des points d'auto-évaluation ou un faible pourcentage, c'est une motivation extrinsèque qui a peut-être moins de poids, mais je trouve tout de même important de valoriser ceux qui y sont arrivés (Émilie, C.80).
	Un peu trop de choses imposées comme demander des activités cardiovasculaires obligatoires, 3 fois par semaine (Claire, C.81).

### 1.2.1 Conclusions sur les points de vue des enseignantes et des enseignants

Selon les points de vue des enseignantes et des enseignants, ils confirment que l'évaluation terminale évalue dans une APC la compétence de l'ensemble 3. Ensuite, ils affirment que l'évaluation terminale permet de valider réellement la pratique d'activité physique grâce à l'application mobile. Ils énoncent que l'évaluation terminale favorise la motivation et l'engagement à être actif hors cours grâce aux choix permis lors de cette tâche pédagogique. À ce propos, les étudiantes et les étudiants peuvent planifier des activités cardiorespiratoires dans leur PAP selon leur intérêt et non obligatoirement de la course. Cela justifie qu'ils peuvent s'engager davantage et persévérer dans la pratique de leur PAP. Finalement, cette évaluation

terminale leur semble plus équitable pour les étudiantes et les étudiants qu'un test cardiovasculaire imposé.

### **1.3 Les expertes et les experts**

Dans cette section, les résultats obtenus spécifiquement des expertes et des experts au questionnaire seront présentés. De même, les commentaires évoqués par ces participantes et participants seront analysés et résumés pour expliquer leurs réponses. Cette troisième source de données provenant des expertes et des experts vise l'atteinte du deuxième objectif spécifique de l'essai, soit de valider l'évaluation terminale. Aux fins de ce projet, l'experte et les deux experts qui provenaient d'universités différentes ont bien voulu participer en répondant au questionnaire.

Les expertes et les experts avaient comme objectif de commenter l'évaluation terminale en répondant aux questions et en suggérant des ajustements ou des modifications. Dans cette sous-section, les résultats obtenus spécifiquement des expertes et des experts au questionnaire sont résumés par une synthèse des points de vue des expertes et des experts. Toutefois, un tableau exhaustif représentant les réponses aux questions et les commentaires des expertes et des experts est présenté en annexe D. En fin de section, deux tableaux représentant le résumé des points forts (tableau 30) et des points faibles (tableau 31) de cette évaluation terminale sont exposés.

#### *1.3.1 Synthèse sur les points de vue des expertes et des experts*

Cette section présente le résumé des points de vue convergents et divergents des expertes et des experts envers l'évaluation terminale. Ces remarques sont analysées en fonction des

2 objectifs spécifiques de cet essai soit la conception et la validation de l'évaluation terminale. Tous les commentaires émis par les expertes et les experts aideront à répondre à la question de l'essai et permettront d'améliorer le prototype final.

Les expertes et les experts présentent plusieurs éléments convergents. Ils s'entendent tous pour dire que l'évaluation terminale conçue contribue à développer et à évaluer la compétence visée dans une APC pour le cours d'ensemble 3. Néanmoins, il n'est pas possible pour eux de confirmer que l'évaluation terminale conçue pourrait favoriser la motivation chez les étudiantes et les étudiants à la pratique d'activité physique hors cours. La même réserve a été exprimée quant au fait de pouvoir faire un choix de test cardiorespiratoire dans la démarche du PAP. En effet, sans recherche, ils précisent qu'ils ne peuvent pas juger de la motivation des étudiantes et des étudiants.

Malgré cela, ils sont d'accord que l'évaluation terminale est meilleure pour démontrer l'atteinte de la compétence, car les étudiantes et les étudiants se classeront en deux groupes. D'une part, ceux qui le font vraiment (réel), d'autre part, ceux qui font semblant (le scénarisé). Dans les deux cas, le réel et le scénarisé, pour bien le faire il faut des capacités cognitives qui démontrent une compréhension du processus et ils présenteront un apprentissage.

Tous les experts et tous les experts confirment que l'évaluation terminale permet d'apprendre et d'expérimenter le fait d'être actif. Ils sont d'avis que ce n'est pas toujours simple de confirmer la pratique d'activité physique réelle des étudiantes ou des étudiants. Sans connaître vraiment l'application Runkeeper, ils affirment qu'un outil techno pédagogique peut être une voie à envisager pour authentifier la pratique d'activité physique hors cours. Finalement,

ils confirment que l'évaluation terminale conçue favorise l'acquisition de compétences permettant de faire de meilleurs choix à l'égard des habitudes de vie. Quant à la pondération de l'évaluation terminale, ils énoncent que la pondération leur semble cohérente.

Les points de vue émis par les expertes et les experts présentent aussi quelques éléments divergents. Par exemple, une experte ou un expert se questionne sur l'activité pédagogique # 3 liée aux saines habitudes de vie. Selon cet expert, cette activité n'est pas cohérente avec les éléments de compétence du cours de l'ensemble 3. Une autre experte ou expert souligne que le PAP représente plus une démarche qu'une évaluation finale de cours. Il énonce que l'évaluation terminale devrait être en lien avec la discipline du cours, ce qui serait en soi plus motivant pour l'étudiante ou l'étudiant.

En lien avec les tests cardiorespiratoire, un expert explique l'hypothèse sous-jacente de ces tests dans l'enseignement traditionnel. Selon lui, une étudiante ou un étudiant actif a un meilleur VO<sub>2</sub>max qu'un inactif. De ce fait, si on mesure le VO<sub>2</sub>max, on peut en déduire le niveau d'activité hors cours de l'étudiant. Cependant, le VO<sub>2</sub>max est très lié à des facteurs génétiques et le potentiel d'amélioration sur 15 semaines est très limité. En ce sens, selon cet expert, un cours d'ensemble 3 qui vise l'amélioration cardio peut très bien faire appel à une évaluation finale de type test cardio. Néanmoins, un test cardiorespiratoire ne permet pas de voir si l'étudiante ou l'étudiant a la capacité à prendre en charge sa pratique de l'activité physique régulière, mais s'ils ont la capacité d'obtenir des résultats, et cela est différent.

En ce qui a trait à la pondération, un expert ou une experte souligne qu'une évaluation terminale devrait avoir tous ses points dans les semaines 12 à 15. Selon une autre experte ou un

autre expert, il affirme que les activités # 4 et # 5 lui semblent des éléments clés du cours d'ensemble 3. Conséquemment, il serait en accord d'augmenter leur pourcentage en leur donnant au moins 20 à 25 % de la note finale.

En terminant, les expertes et les experts ont bien voulu donner leur avis sur les facettes de cette évaluation terminale visant à motiver les étudiantes et les étudiants à la pratique d'activité physique. Selon eux, cette évaluation terminale est inclusive. C'est-à-dire que pour les étudiantes ou les étudiants méticuleux et moins actifs, ils trouveront leur compte en composant leur PAP et en répondants cognitivement aux questions liées aux habitudes de vie et à l'analyse du PAP. Pour les étudiantes ou les étudiants qui s'impliqueront réellement et activement à leur évaluation terminale, ils pourront voir des progrès. Une autre facette positive mentionnée est le fait de faire le test cardiorespiratoire au choix, et ce, 3 fois pendant la session. Selon les expertes et les experts, cela est favorable à l'apprentissage et à l'augmentation des résultats. Les expertes et les experts soulignent que la pondération est un fort levier de motivation. Par conséquent, cette évaluation terminale ayant un grand pourcentage au niveau de la note finale serait un puissant facteur de motivation pour l'étudiante ou l'étudiant. En terminant, la proposition de faire des choix d'activité physique et un choix de test est une facette favorisant l'autonomie chez les étudiantes et les étudiants.

Tableau 30. Les points forts de l'évaluation terminale classés en fonction des concepts de cet essai

Concepts	Points forts de l'évaluation terminale
L'activité physique	Runkeeper est un excellent moyen d'authentifier la pratique (Mathieu, C.33).
	8 semaines sont suffisantes pour voir des progrès (Julie, C.34)
	Le test cardiorespiratoire sera au choix de l'étudiante ou l'étudiant dans une visée pédagogique permettant, à ce dernier, de constater ses forces et faiblesses, de concevoir son PAP et d'observer une amélioration possible de sa condition cardiovasculaire (Martin, C.35).
L'évaluation dans une APC	Bon accompagnement de l'étudiant tout au long du processus (Mathieu, C.32)
	L'évaluation d'une compétence doit se faire dans un environnement complexe et idéalement authentique et on est loin de cela avec le test navette (Mathieu, C.33).
	L'évaluation terminale vérifie bien ladite compétence (Julie, C.34)
	Les activités 4 et 5, car on voit qu'ils sont en action (Martin, C.35).
La motivation	L'idée de faire le test 3 fois au courant de la session permet à l'étudiant d'apprendre à bien le réaliser et à être efficace. Cela peut favoriser l'augmentation de leur résultat et leur motivation (Julie, C.34).
	L'idée de permettre un choix de test à l'étudiant. Néanmoins, il faut que l'étudiant le perçoive comme un choix (Julie, C.34).

Tableau 31. Les points faibles de l'évaluation terminale classés en fonction des concepts de cet essai

Concepts	Points faibles de l'évaluation terminale
L'activité physique	Dans la proposition d'activités cardio, pourquoi 5 activités différentes ? Je ne vois pas l'intérêt. Si une activité me plaît, ne pourrais-je pas faire la même pendant les 8 semaines ? (Julie, C.37).
	Runkeeper, c'est pour évaluer quoi ou juste ? Je crois que cela évalue la capacité de l'étudiant à inscrire dans un logiciel des informations et non sa pratique réelle d'ACTIVITÉ PHYSIQUE. Toujours le même problème : Comment sait-on que c'est vrai ? C'est quand même un des critères où il y a le plus de points (Julie, C.38).
	Utiliser le test de marche de Kline peut être favorable pour les étudiants sédentaires (Martin, C.3).
L'évaluation dans une APC	L'évaluation ne tient pas compte de la thématique du cours (Mathieu, C.36).
	Pour l'activité # 3 : Je ne vois pas de lien avec la compétence de l'ensemble 3 : Démontrer sa capacité à se charger de sa pratique de l'activité physique dans une perspective de santé. Même si c'est très important, cela n'a pas sa place dans cette évaluation terminale puisque non lien avec la compétence (Julie, C. 37).
La motivation	Une évaluation à chaque remise serait plus bénéfique pour l'élève au niveau des ajustements qu'il pourrait faire. Cela permettrait de s'assurer que les activités sont réalisées au bon moment et contribuerait à rehausser la motivation (Julie, C.37).
	Selon les notions de la théorie des buts d'accomplissement, le classement est un frein à la motivation. Même si Viau n'en parle pas, un respect de différentes théories sont souvent préférables à l'utilisation d'un seul modèle. Bref, j'enlèverais le classement (Julie, C.38).

## 1.4 La triangulation

La triangulation en recherche qualitative est une procédure visant la validité des savoirs générés par les données recueillies (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). À cet égard, les données des trois sources différentes de cet essai seront analysées par triangulation. L'analyse de cette



superposition de données ainsi que la combinaison des perspectives convergentes et divergentes sont présentées dans cette section.

#### *1.4.1 Les éléments convergents*

Parmi les trois sources traitées, soit les étudiantes et les étudiants, les enseignantes et les enseignants ainsi que les expertes et les experts, plusieurs éléments convergents. Dans cette partie, le contenu est présenté en juxtaposant les données des trois sources tout en les liant aux concepts clés de cet essai.

L'activité physique est un des concepts de cet essai. À ce sujet, quelques éléments convergeant ont été énoncés. Les 3 sources s'entendent pour affirmer que l'évaluation terminale proposée augmente la pratique d'activité physique hors cours. Les étudiantes et les étudiants ajoutent que leur niveau d'activité physique post cours est en lien avec leur cours d'éducation physique de l'ensemble 3. Le cours les a encouragés à pratiquer des activités physiques, cela a augmenté leur pratique et a développé leur plaisir de bouger. En terminant, ils affirment que le cours a eu un impact sur leur santé. Tous confirment que l'évaluation terminale permet d'apprendre et d'expérimenter le fait d'être actif. Également, ils affirment que cette évaluation favorise l'acquisition de compétences permettant de faire de meilleurs choix à l'égard des habitudes de vie.

Quant aux suivis des activités physiques à l'aide de l'application Runkeeper, toutes les sources de données confirment qu'un outil techno pédagogique est utile et intéressant, permettant de valider la pratique réelle d'activité physique. Néanmoins, cette méthode a certaines limites,

car il est possible de tricher en indiquant une activité physique n'ayant pas été réellement faite. Ainsi, le suivi des activités physiques hors cours est préférable avec une application mobile pour authentifier la pratique régulière d'activité physique, mais cela ne semble pas parfait.

Les enseignantes et les enseignants ainsi que les expertes et les experts ont fourni des données en fonction du concept de l'APC. Il semblait sage de ne pas questionner les étudiantes et les étudiants sur l'APC puisqu'ils n'ont pas été formés en pédagogie et n'ont pas vraiment de connaissances en matière d'APC. De ce fait, les deux sources confirment que l'évaluation terminale conçue contribue à développer et à évaluer la compétence visée dans une APC pour le cours d'éducation physique de l'ensemble 3. Pour leur part, les étudiantes et les étudiants suggèrent de maintenir cet encadrement pédagogique de suivi tout au long de leur progression. Selon eux, l'évaluation formative découlant de l'enseignement dans une APC est aidante et favorable à leur apprentissage.

Plusieurs éléments convergents en lien avec le concept de la motivation ont été mentionnés par les trois sources. De leur côté, les étudiantes et les étudiants confirment que d'observer leur amélioration au test cardiorespiratoire au cours de la session est stimulant et suscitent leur motivation à continuer. De plus, ils préfèrent avoir un choix de test cardiorespiratoire en fonction de leurs intérêts plutôt qu'un test imposé, car ils trouvent cela plus motivant. Par conséquent, ils peuvent planifier dans leur PAP des activités physiques qui sont en lien avec leurs goûts, capacités et intérêts. Les enseignantes et les enseignants sont d'avis que l'évaluation terminale favorise la motivation et l'engagement à être actif grâce aux choix permis lors de la tâche pédagogique du PAP. Ils ajoutent que cette évaluation terminale leur semble plus

équitable pour les étudiantes et les étudiants qu'un test cardiorespiratoire imposé. De même, les expertes et les experts s'entendent pour affirmer que la proposition de faire un choix de test et d'activités physiques est une facette de cette évaluation terminale favorisant l'autonomie. Toutefois, ils ne peuvent se prononcer sur l'impact de cette évaluation sur la motivation des étudiantes et des étudiants. Ils soulignent que de faire un test cardiorespiratoire au choix, et ce, 3 fois pendant la session semble plus pédagogique. Cela permet à l'étudiante ou à l'étudiant d'apprendre à bien le réaliser et à être efficace.

#### *1.4.2 Les éléments divergents*

Ici, les éléments divergents des 3 sources de données sont exposés en fonction des concepts de l'essai. Toutefois, aucun commentaire divergent n'a été émis pour le concept de l'activité physique.

L'opinion d'un expert diffère des autres sources de données en soulignant que le PAP représente plus une démarche pédagogique qu'une évaluation terminale de cours selon l'APC. En plus, l'évaluation terminale devrait être en lien avec la discipline du cours pour qu'elle soit plus motivante pour l'étudiante ou l'étudiant. Quant à la pondération, l'expert précise que les points associés à l'évaluation terminale devraient se retrouver dans les semaines 12 à 15.

Le concept de motivation abordé par les questions soulève quelques points divergents entre les expertes et les experts, d'une part, et les deux autres groupes de participants, d'autre part. Ils énoncent qu'il est difficile de confirmer que l'évaluation terminale conçue pourrait favoriser la motivation à la pratique d'activités physiques hors cours. Que seuls les étudiantes ou

les étudiants peuvent se prononcer sur ce sujet. De leur côté, les étudiantes et les étudiants ainsi que les enseignantes et les enseignants statuent que l'évaluation terminale est plus motivante qu'un test de course navette imposé.

Une remarque divergente d'un seul expert en lien avec la motivation et le choix de test cardiorespiratoire surprend. Selon lui, que l'étudiante ou l'étudiant puisse faire un choix de test cardiorespiratoire dans son PAP ne suscitera pas nécessairement un impact sur la motivation et l'engagement de ce dernier à la pratique d'activité physique. Cet expert, préfère attendre des données scientifiques afin de se prononcer à ce sujet.

## 2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans la première partie de ce chapitre, la présentation des résultats menant à la triangulation des trois sources de participantes et de participants a été présentée. Ici, les principaux constats émergeant de l'analyse des données recueillies sont confrontés aux concepts de l'essai ainsi que les écrits recensés dans le cadre de référence afin d'en faire ressortir le sens. Conséquemment, il devient possible de répondre à l'objectif général de l'essai, qui est **la conception et la validation d'une nouvelle stratégie d'évaluation en éducation physique de l'ensemble 3, développée dans le but de motiver les collégiennes et les collégiens à s'engager dans la prise en charge pérenne de leur pratique régulière d'activité physique.** Finalement, cette interprétation permet de rassembler les remarques favorables ainsi que les suggestions proposées afin de présenter les modifications à apporter à l'évaluation terminale finale.

## **2.1 L'activité physique**

Dans cet essai, la nouvelle évaluation terminale a été créée dans le but de remplacer celle traditionnellement en place depuis plusieurs années au département d'éducation physique du Cégep Édouard-Montpetit, c'est-à-dire le test de course navette de 20 mètres. L'hypothèse, lors de la conception de cette nouvelle stratégie d'évaluation, était que les tâches pédagogiques demandées favoriseraient la prise en charge autonome et la motivation à la pratique d'activité physique par les étudiantes et par les étudiants. L'irritant au test de course navette de 20 mètres était que cet outil d'évaluation ne répondait pas nécessairement à la compétence relative à cette notion de prise en charge de la pratique d'activité physique. L'évaluation d'un résultat final plutôt qu'une démarche n'était tout simplement pas en adéquation avec la compétence du cours et à l'enseignement dans une APC. Il a été mentionné précédemment dans la problématique qu'une étudiante ou qu'un étudiant ayant déjà un bon résultat au test cardiorespiratoire en début de session pouvait ne pas démontrer sa prise en charge de la pratique de l'activité physique et réussir facilement à atteindre les plus hauts standards au test de course à la fin de la session. Ainsi donc, cette étudiante ou cet étudiant n'a aucunement démontré sa capacité à se charger de sa pratique d'activité physique, mais reçoit la meilleure pondération à ce test acquiesçant de l'atteinte de la compétence finale du cours. Comme le suggèrent Leriche et Walzack (2014), l'évaluation de la condition physique par des tests cardiovasculaires devrait être un moyen ou un outil parmi d'autres pour que les étudiantes ou les étudiants réalisent une réflexion personnelle sur leur santé. En comparant ces deux stratégies d'évaluation, la triangulation des données est en faveur de l'évaluation terminale conçue dans le cadre de cet essai, la confirmant comme étant le

moyen d'évaluation le plus approprié pour démontrer la capacité à se charger de sa pratique d'activités physiques.

Énoncées précédemment, les dernières données scientifiques indiquent que les adultes ont un comportement sédentaire en moyenne de 9,6 heures par jour (Santé Canada, 2018). À ce propos, les résultats de cet essai démontrent que l'évaluation terminale encourage les étudiantes et les étudiants à être actif. Les résultats de cet essai présentent que 89 % des étudiantes et des étudiants affirment que l'évaluation terminale leur a permis d'apprendre et d'expérimenter le fait d'être actif dans une perspective de santé. En plus, 91 % des étudiantes et des étudiants affirment que le cours d'éducation physique de l'ensemble 3 leur a permis d'acquérir des compétences leur permettant de faire de meilleurs choix à l'égard de leurs habitudes de vie. Finalement, la triangulation des données corrobore ces affirmations. Les résultats sont aussi en cohérence avec la littérature qui affirme que la pratique fréquente d'activités physiques améliore les déterminants de la condition physique, mais aussi les habitudes de vie (Gouvernement du Québec, 2011; Organisation mondiale de la santé, 2018; Société canadienne de physiologie de l'exercice, 2016).

La littérature affirme que dans la société actuelle, il est plus important que jamais de mobiliser les individus à être régulièrement actifs et moins sédentaire (Gouvernement du Québec, 2019; Santé Canada, 2018). Le milieu scolaire par les cours d'éducation physique est tout indiqué pour sensibiliser et promouvoir les saines habitudes de vie (Gouvernement du Québec, 2011). C'est pour cette raison que l'évaluation terminale proposée comme stratégie d'évaluation permet aux étudiantes et aux étudiants de vivre des expériences diversifiées,

amusantes, valorisantes et adaptées à leurs goûts, besoins, capacités afin de développer leur persévérance à un mode de vie physiquement actif. C'est exactement ce qui ressort de cette présente étude puisqu'unanimentement (100 %), les étudiantes et étudiants ont affirmé que leur cours d'éducation physique de cette session explique leur meilleur niveau d'activité physique.

En lien avec ces données positives, l'encouragement d'une pratique d'activité physique obligatoire sous forme de devoir actif à l'aide de l'application mobile a eu des impacts. Ces données vont dans le même sens que l'étude présentée par Claxton et Wells (2009) qui démontre que les devoirs pratiques en éducation physique influencent le niveau de pratique d'activités physiques hebdomadairement. Néanmoins, l'analyse des données de l'échantillon des étudiantes et des étudiants suggère que cette stratégie de devoir actif est efficace, mais, elle est exigeante pour celles et ceux qui ne font pas ou peu d'activités physiques dans leur quotidien.

La triangulation des données démontre que les devoirs actifs hors cours sont favorables à l'augmentation de la pratique d'activité physique. Dans cette évaluation terminale, le suivi à l'aide de l'application Runkeeper, était la méthode utilisée pour arriver à authentifier la pratique réelle d'activité physique par l'étudiante ou l'étudiant. Les résultats de l'étude récente de Surprenant (2018) affirment qu'il y a une plus grande validité des données recueillies par l'application numérique, comparée aux données rapportées à la main par les étudiantes ou les étudiants. Ce présent essai ne portait pas sur cet aspect unique, mais peut rendre compte de cette pratique pédagogique. À cet égard, les étudiantes et les étudiants (67,5 %) affirment que l'utilisation de l'application mobile les a aidés à rester actifs et motivés. Ils ont aimé observer les activités physiques réalisées dans l'application mobile et leur progression au courant de

la session. La triangulation des résultats de cet essai confirme, tout comme celle de Surprenant (2018), qu'un outil techno pédagogique est une façon intéressante pour l'enseignante ou l'enseignant de pouvoir authentifier et valider si cette pratique est réelle. En revanche, les données provenant de cette présente étude soulignent les limites de cet outil techno pédagogique. Les résultats manifestent que l'utilisation d'une application comme celle proposée n'est pas exclue d'une potentielle tricherie par les étudiantes ou les étudiants. De plus, la triangulation des sources confirme que la plupart des étudiantes et des étudiants possèdent un téléphone cellulaire, mais qu'une autre option de suivi équitable doit être présentée en cas de situation inverse.

## **2.2 L'évaluation dans une approche par compétences (APC)**

Les résultats de ce présent essai confirment que l'évaluation terminale conçue est une bonne stratégie d'évaluation dans une APC. À ce propos, l'acte d'évaluer permet d'observer et de transmettre plusieurs informations comme un niveau atteint, une constatation de la progression, un constat des apprentissages et même une rétroaction des difficultés à surmonter (Leroux 2010; Mougnot 2016; Vachon 2016). Par cette évaluation terminale conçue, l'étudiante ou l'étudiant est informé sur la compétence du cours d'éducation physique de l'ensemble 3 à développer et surtout elle offre une vision globale de sa progression et de son cheminement pendant la session (Leroux, 2010; Tardif, 2013).

Dans une APC, il est nécessaire d'avoir une évaluation terminale à la fin des apprentissages d'un cours. Cela permet de vérifier l'atteinte par l'étudiante ou par l'étudiant de la compétence pour le cours. (Cégep Édouard-Montpetit, 2015; Leroux, 2010). À ce propos, les résultats confirment que cette évaluation finale est plus cohérente avec la compétence du cours,



avec la PIEA du cégep ainsi qu'avec la notion d'évaluation dans une APC que le test de course navette de 20 mètres instauré depuis plusieurs années au Cégep Édouard-Montpetit.

Selon Leroux (2010) et Messier (2016), dans un contexte d'APC, l'évaluation des apprentissages doit se faire à l'aide de tâches, de travaux, de projets, de mise en situation, de création qui favorisent le transfert des connaissances. De plus, les tâches à exécuter sont des situations que l'on nomme comme étant complexes et variées à cause de leur grand niveau de mobilisation des connaissances, jugements, réflexions et actions à réaliser (Leroux, 2010; Raymond, 2006). À cet effet, la triangulation des données démontre que l'évaluation terminale représente une évaluation des apprentissages liée à l'APC. C'est pourquoi elle suscite la mobilisation des savoirs complexes grâce aux tâches variées et au niveau de difficulté des apprentissages.

Rappelons que la compétence finale du cours d'éducation physique de l'ensemble 3 correspond à « démontrer sa capacité à se charger de sa pratique de l'activité physique dans une perspective de santé » (Gouvernement du Québec, 2016, p. 30). Selon les résultats obtenus dans cet essai, l'évaluation terminale en éducation physique de l'ensemble 3 proposée est plus cohérente avec la compétence finale qu'une performance à un test de course navette imposé avec un niveau de standard à atteindre.

Traditionnellement, les activités d'apprentissages réalisées par les étudiantes et les étudiants étaient évaluées de manière sommative, et ce, par cumul (Champagne, Chiasson, Delaney et Lanier, 2013). Selon Bélanger et Tremblay (2012), les enseignantes et les enseignants d'éducation physique du collégial continuent à cumuler les évaluations sommatives comptant

pour peu de points pour constituer la note finale. De sorte que les étudiantes ou les étudiants doivent réussir à performer dès la première évaluation et n'ont pas le droit à l'erreur sous peine d'être pénalisés. Par cette nouvelle évaluation terminale, l'étudiante ou l'étudiant est au centre de ses apprentissages et l'évaluation formative est présente. De surcroît, le caractère évolutif de cette stratégie d'évaluation permet à l'étudiante ou à l'étudiant d'observer sa progression, d'affronter ses difficultés afin d'apprendre de celles-ci et d'améliorer ses résultats. Les résultats de cet essai démontrent qu'il est cohérent de permettre à l'étudiante ou à l'étudiant le droit de faire des erreurs au cours de son apprentissage étant donné le développement progressif d'une compétence.

Selon la CÉEC, il est conseillé que l'évaluation formative soit planifiée dans tous les cours (Gouvernement du Québec, 2018; Leroux, 2010). Elle favorise l'autoévaluation, l'évaluation par les pairs, la métacognition et une certaine autonomie de l'étudiante ou de l'étudiant dans le processus d'évaluation (Leroux 2010). Raymond (2006) et Tardif (2013) affirment que par ce type d'évaluation, on souhaite rendre actif l'étudiante et l'étudiant dans ses apprentissages et dans l'évaluation de ces derniers. Ainsi, l'évaluation terminale élaborée proposait un grand nombre d'évaluation formative et de suivi au court de la session. Quant aux évaluations sommatives, elles étaient utilisées dans la dernière partie de la session pour confirmer la compétence finale. Par cet essai, on dénote que les étudiantes et les étudiants ont beaucoup aimé apprendre grâce à l'évaluation formative. Pour ce qui est des enseignantes et des enseignants, ils confirment que cela est plus cohérent à une APC, mais qu'il reste un défi de changement de posture évaluative à établir dans leur enseignement. En somme, tous les résultats

confirment que l'évaluation terminale proposée est plus en adéquation à une logique pédagogique dans une APC qu'un test unique centré sur la performance en fin de session.

Champagne, Chiasson, Delaney et Lasnier (2013) précisent que l'évaluation d'un processus n'est pas ou peu évalué dans notre pratique traditionnelle en éducation physique, étant plutôt centrée sur la performance. Cela explique l'évaluation terminale initiale qu'était le test de course navette de 20 mètres. Côté (2014) explique que le processus réfère à la démarche de l'étudiante ou de l'étudiant pour arriver à réaliser la tâche finale en fin de parcours. Précisément dans le contexte de cet essai, les étudiantes et les étudiants réalisent des activités physiques hors cours et doivent ajuster leur PAP à mi-parcours. Toutefois, dans la pratique traditionnelle, aucune ou peu de notes n'est attribuée à ce processus et peu de soutien est fourni à l'étudiante et l'étudiant pour susciter et encourager la pratique d'activités physiques. C'est pourquoi cette nouvelle évaluation terminale conçue comporte une évaluation du processus grâce à l'application mobile Runkeeper. Par cette application techno pédagogique, un suivi et une authentification des activités physiques hors cours sont réalisables. Les résultats démontrent que cette application mobile permet d'évaluer la démarche hors cours des étudiantes et des étudiants en plus de quantifier leur pratique. De plus, cette plateforme de communication est favorable aux interactions sociales et aux encouragements. Cet outil technologique est généralement apprécié des étudiantes et des étudiants.

Dans ce projet d'essai, l'évaluation terminale a été composée d'une famille de tâches complexes et authentiques afin d'expérimenter réellement le fait d'être actif. Leroux, Hébert et Paquin (2015) mentionnent qu'une évaluation en situation authentique (ÉSA) correspond à

une ou à plusieurs tâches complexes qui sont inspirées de la vie professionnelle ou en lien avec la vie citoyenne et personnelle. À cet égard, l'interprétation des résultats révèle que l'évaluation finale proposée est directement liée à un contexte dit réel ou authentique pour l'étudiante ou l'étudiant. Ils doivent concrètement effectuer une démarche personnelle dans leur PAP et produire une réponse unique tenant compte de leurs propres besoins, intérêts, capacités et facteurs de motivation. À ce propos, les différentes tâches demandées permettent la créativité et suscitent l'analyse. Tout comme Leroux (2010) le souligne, l'étudiante ou l'étudiant doit mobiliser ses ressources cognitives. Conséquemment, les résultats suggèrent que les activités pédagogiques présentées favorisent la mobilisation de ressources cognitives permettant le développement de la compétence.

Une notion très importante en évaluation a été soulevée fréquemment lors de la cueillette de données soit celle de l'équité. Toutefois, cette notion n'a pas été traitée dans le cadre de référence de cet essai. C'est pour cette raison qu'aucun lien ne peut être fait entre la théorie et les résultats de l'essai. Malgré cela, compte tenu des résultats recueillis, il semble pertinent de soulever ce point rassembleur pour toutes les sources de données. Les participantes et participants des trois groupes sources estiment que l'évaluation terminale est la manière la plus équitable pour évaluer la compétence du cours. On souligne que l'évaluation finale proposée est un processus qui est plus juste et que ce cheminement démontre la capacité de prendre en charge sa pratique de l'activité physique. En revanche, si l'évaluation terminale se limite au test cardiorespiratoire, on ne fait que valider la condition physique de l'étudiante ou de l'étudiant. Finalement, en termes d'équité, il est précisé que l'évaluation terminale prend en compte les différences des étudiantes et des étudiants (inclusion). De plus, il est plus personnalisé et évalue

beaucoup plus équitablement, peu importe les gênes et bagages sportifs de l'étudiante ou de l'étudiant.

Les enseignantes et les enseignants en éducation physique ne sont pas des entraîneurs visant l'excellence ou la performance. Ils veulent sensibiliser les étudiantes et les étudiants aux saines habitudes de vie et à la santé. À ce propos, Leriche, Walzack et Gravel (2015) affirment que les cours et les évaluations en éducation physique au collégial devraient comprendre une grande partie d'analyse, de progression et de démonstration de leur démarche d'apprentissage plutôt que de porter sur l'atteinte de critères de performance. Les résultats de cet essai confirment ce point de vue exprimé par ces auteurs. L'évaluation terminale proposée est plus pertinente pédagogiquement qu'un test unique lié à un standard de performance.

### **2.3 La motivation**

Rappelons que la dynamique motivationnelle de Viau (2009) a été retenue comme modèle théorique dans cet essai. Entre autres parce que cette théorie soutient que la motivation influence l'engagement, la persévérance et les apprentissages, ainsi que parce qu'elle est facilement applicable en contexte pédagogique. Selon ce modèle théorique, il est possible d'influencer la motivation par trois sources : la perception que l'étudiante ou l'étudiant a de la valeur de l'activité, la perception qu'il a de ses compétences à accomplir la tâche et la perception de contrôlabilité sur son déroulement (Viau, 2009). Dans cette section, l'interprétation des données de l'essai est abordée selon ces 3 sources puisqu'initialement la stratégie pédagogique et d'évaluation présentée dans cette étude a été réfléchiée en s'articulant autour de ces dernières.

La perception de la valeur de l'activité réfère à la possibilité que l'étudiant ou l'étudiante a de faire des activités intéressantes et utiles, de son point de vue (Viau, 2009). Cette source représente l'élément primordial ayant le plus d'influence sur la motivation des étudiantes et des étudiants (Viau et Bouchard, 2000). Selon la dynamique motivationnelle de Viau (2009), si les choix offerts sont en liens avec les buts des étudiantes et des étudiants, cela favorise la perception d'utilité de la tâche. De plus, si ces choix permettent de rejoindre les intérêts des étudiantes et des étudiants, la valeur globale accordée à l'activité devrait être influencée positivement, puisque Viau conçoit la valeur comme étant composée de l'intérêt et de l'utilité attribuée à l'activité.

À ce propos, la nouvelle stratégie pédagogique et d'évaluation permet à l'étudiante ou l'étudiant de faire des choix balisés lors du test cardiorespiratoire ainsi que des choix d'exercices personnalisés dans leur PAP. C'est de cette manière que l'augmentation de la valeur attribuée aux activités pédagogiques est ciblée. Empruntant au vocable conceptuel, on peut dire qu'en agissant sur la contrôlabilité, on s'attend à influencer la valeur. Dans cette expérimentation, le test cardiorespiratoire imposé de course navette avait été remplacé par un choix varié de tests (course navette, course Cooper de 12 minutes, step-test et vélo Cooper de 12 minutes). À cet effet, les résultats provenant de la triangulation des données de cet essai manifestent clairement que cette stratégie d'évaluation est appréciée des étudiantes et des étudiants. Seulement 12 répondantes ou répondants ont préféré un test de course navette imposé (21 %) contre 43 (77 %) qui ont choisi d'avoir un choix de test. Les enseignantes et les enseignants, 5 des 6, trouvent que le droit de faire un choix de test cardiorespiratoire est l'une des facettes motivantes de cette évaluation terminale. Cela sollicite l'autonomie, l'intérêt et la perception de contrôle

chez l'étudiante et l'étudiant. En ce qui a trait aux expertes et aux experts, ces derniers ne se prononcent pas sur la motivation des étudiantes et des étudiants. Toutefois, un expert doute que de proposer des choix de tests cardiorespiratoires puisse avoir une influence sur la motivation et l'engagement de l'étudiante ou de l'étudiant à la pratique d'activité physique, précisant que des résultats de l'essai sur cette question permettrait d'écarter ce doute. Selon la triangulation des résultats de cet essai, proposer un choix de test cardiorespiratoire influencerait positivement la motivation à la pratique d'activité physique chez les étudiantes et les étudiants.

Néanmoins, un résultat provenant du questionnaire des étudiantes et des étudiants nuance ces données. On mentionne que le test navette imposé est un moyen motivant (46 %) d'évaluer en fin de cours. À l'aide de l'entrevue, il a été possible d'éclaircir cette donnée. Il semblerait que le test navette est simple, identique pour tous et représente un défi pour certaines étudiantes ou certains étudiants. De surcroît, les étudiantes et les étudiants font mention que le PAP représente une démarche tout au long de la session et qu'en fin de parcours le test cardiorespiratoire corrobore cette démarche. Dans cette interprétation, il est pertinent de faire ressortir que la compréhension de la compétence finale n'est pas toujours évidente pour les étudiantes et les étudiants. Ceux qui préconisent un test de course standardisé à la fin de session pour démontrer la compétence finale n'ont peut-être pas compris cette dernière. Puisque, la performance à un test cardiorespiratoire n'évalue pas la capacité de l'étudiante ou de l'étudiant de se charger de sa pratique d'activité physique. Ainsi, la triangulation des données confirme que l'évaluation terminale est plus motivante, mais que le test navette représente un outil pédagogique pouvant être motivant pour certains. La décision de l'inclure parmi les choix de tests dans la nouvelle évaluation est donc judicieuse.

Toujours en lien avec la perception de la valeur de l'activité présenté par Viau (2009), cette évaluation terminale a voulu inclure l'utilisation d'une application mobile pour faire le suivi de la pratique d'activité physique. Surprenant (2018) a démontré que l'utilisation d'une application mobile était favorable à l'authentification et à la confirmation de la pratique d'activité hors cours. Selon la littérature recensée, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement serait favorable à la motivation (Cabot et Lévesque, 2014). Ces chercheuses ont pu démontrer que les étudiantes et les étudiants appréciaient les cours utilisant les TIC et en percevaient l'utilité dans leur contexte scolaire. Ce qui est le plus intéressant dans leurs données de recherche est qu'elles démontrent que les TIC ont un impact favorable sur l'intérêt des étudiantes et des étudiants (Cabot et Lévesque, 2014). À cet égard, la triangulation des données de ce présent essai est unanime et permet de confirmer que l'utilisation d'un outil techno pédagogique dans l'évaluation terminale est favorable à l'adhésion d'un mode de vie physiquement actif. Cet essai confirme que l'utilisation de techno pédagogie est adéquate pour palier à l'absence de procédé, afin de confirmer la pratique d'activité physique hors cours. Toutefois, cet outil pertinent n'est pas la panacée, car les données de la triangulation des sources soulèvent que la tricherie est toujours possible.

La valeur de l'activité est inévitablement interreliée à la pondération. L'analyse des résultats provenant des étudiantes et les étudiants corroborent ce fait : la pondération est un très grand facteur de motivation pour les étudiantes et les étudiants. Or, il est facile d'affirmer que la pondération liée à l'évaluation terminale est un moteur motivationnel. La triangulation des données relève que l'évaluation formative est un élément favorisant l'apprentissage, mais aussi la motivation. Puisque d'une part, les étudiantes et les étudiants ont droit à l'erreur pour



apprendre et d'autre part, les enseignantes et les enseignants peuvent interagir avec ces derniers et observer l'évaluation de la compétence visée en fin de parcours. Malgré tout, la pondération sommative importante est un but à atteindre pour les étudiantes et les étudiants et entretient aussi leur motivation.

En ce qui concerne la perception de contrôle, le choix de faire un test cardiorespiratoire permet à l'étudiante et à l'étudiant d'avoir plus de contrôle sur la tâche. Selon Viau (2009), plus la perception de contrôlabilité est élevée et plus les étudiantes ou les étudiants seront engagés dans leurs apprentissages. Tel qu'expliqué précédemment, la théorie suggère que ce contrôle donné peut avoir un impact sur la valeur accordée à l'activité physique. Théoriquement, la perception de contrôle et la valeur accordée à l'activité physique pourraient favoriser le développement d'un meilleur sentiment de compétence et encourager les étudiantes ou les étudiants à être plus actifs.

Les résultats recensés dans ce projet d'essai corroborent cette théorie. Le choix par les étudiantes ou les étudiants du test cardiorespiratoire leur permet d'avoir plus de contrôle. Cette variété de tests cardiorespiratoires est beaucoup plus en concordance avec un contexte réel de tâche authentique. De plus, cela favorise l'autonomie et l'inclusion des étudiantes et des étudiants. En donnant un contrôle balisé aux étudiantes et étudiants par le choix de tests et d'exercices dans leur PAP, ils rapportent (85 %) être plus motivés à mettre en œuvre leur PAP de façon régulière. À l'entrevue, 83 % des étudiantes et des étudiants mentionnent que la nouvelle évaluation terminale est plus motivante que l'évaluation traditionnelle et favorise l'autonomie et l'engagement à la pratique d'activité physique hors cours.

À cet effet, la motivation de l'étudiante ou de l'étudiant à mettre en œuvre son PAP suscite la récurrence de la pratique d'activité physique et possiblement sa perception de compétence. Selon Viau (2009), l'étudiante ou l'étudiant, avant d'entreprendre une activité qui comporte un niveau élevé d'incertitude quant à sa réussite, évalue ses capacités à l'accomplir de manière adéquate. Selon cet auteur, cela correspond à sa perception de compétence. Dans cet essai, l'intention de présenter une nouvelle évaluation terminale pour déloger le traditionnel test navette imposé était directement liée à la perception de compétence et de la valeur de la tâche. D'ailleurs, Viau et Bouchard (2000) mentionnent qu'il est démontré que la perception qu'une étudiante ou qu'un étudiant a de la valeur de la tâche est directement liée à sa perception de compétence.

Ces explications théoriques provenant du modèle de Viau (2009) sont corroborées par la pratique. Cet essai démontre unanimement, par la triangulation des sources, que l'évaluation terminale conçue suscite la motivation et l'engagement des étudiantes et des étudiants à la pratique d'activité physique. De même, à l'entrevue, toutes les étudiantes et les étudiants ont confirmé que leur niveau d'activité physique était interrelié à leur cours d'éducation physique de l'ensemble 3.

## **2.4 Les améliorations suggérées**

En ce qui concerne les propositions de modifications suggérées, une remarque a été faite, par une experte ou un expert, en lien avec l'activité # 3 qui concerne spécifiquement l'amélioration ou le maintien d'une habitude de vie. Cet expert souligne que cette activité n'est pas en lien avec les éléments de compétences. Il soulève un fait véridique, néanmoins le but de

cette activité pédagogique est de permettre à l'étudiante et à l'étudiant une prise de conscience sur ses habitudes de vie. Par cette activité et cette expérimentation, il est possible pour eux d'analyser leurs habitudes de vie et les impacts sur leur santé à long terme. Il semble judicieux de maintenir cette activité dans l'intention d'observer le profil de sortie de l'étudiante ou de l'étudiant en éducation physique au collégial. Rappelons que ce dernier doit confirmer la compétence évolutive débutant par un des cours de l'ensemble 1, ensuite par l'ensemble 2 avant de finaliser avec l'ensemble 3.

Une piste d'amélioration mentionnée pour l'évaluation terminale correspond à consentir à une certaine souplesse face aux activités physiques acceptées dans l'application mobile. Les étudiantes et les étudiants souhaitaient pouvoir faire une activité de marche, de transport actif ou même de la musculation et non seulement des activités cardiorespiratoires. Ce qui semblait une amélioration sentée afin de favoriser l'adhésion à la pratique pérenne d'activité physique. Dans le même ordre d'idée, les étudiantes et les étudiants en semaine de lecture ne sont pas contraints de faire des travaux ou des évaluations. Ainsi, pour éviter l'arrêt de pratique d'activités physiques dans cette semaine et de rompre l'habitude créée d'être actif quotidiennement. L'étudiante ou l'étudiant suggère d'être actif et de mettre en banque ses activités physiques supplémentaires. Ainsi, lors d'une semaine où l'étudiante ou l'étudiant manque une séance parce qu'il est malade ou qu'il se sent débordé par d'autres tâches, cela lui permet d'utiliser une activité physique déjà accumulée. Cette souplesse permet aux étudiantes et aux étudiants de comprendre que dans la vie, comme pendant cette expérimentation, il arrive parfois qu'une semaine puisse être moins active.

D'autres aspects d'amélioration ont été soulevés. Entre autres, ajouter des ressources pédagogiques afin d'aider les étudiantes et les étudiants lors de la conception de l'évaluation terminale et offrir une évaluation formative tout au long du processus.

Également, une remarque constructive a été proposée par un expert. Il est suggéré d'inclure la discipline (type de cours) au terme de l'évaluation terminale. Lors de la conception de l'évaluation terminale, le choix de ne pas teinter cette dernière du thème du cours était éclairé et visait à faciliter le transfert de cette évaluation terminale au plus grand nombre de cours d'ensemble 3 du département d'éducation physique du Cégep Édouard-Montpetit, par exemple en volleyball ou encore en plein air. L'enseignante ou l'enseignant utilisant cet outil d'évaluation peut le personnaliser en fonction de la discipline de son cours.

En résumé, parmi les modifications proposées précédemment quelques-unes ont été apportées à l'évaluation terminale finale. Ces ajustements permettent d'enrichir cette dernière.

## **2.5 L'évaluation terminale finale**

Puisque les modifications suggérées ont été apportées à l'évaluation terminale finale, il est possible de présenter en annexe B une version finale améliorée, découlant du processus de validation. Elle contient toutes les activités pédagogiques ainsi que les consignes de réalisation. La grille d'évaluation en fin de travail permet à l'étudiante ou à l'étudiant de faire son auto-évaluation et de s'orienter pendant son parcours d'apprentissage avant la remise finale. Quant aux suggestions de modification proposées précédemment, celle-ci ont été apportées à l'outil d'évaluation. Le défi était de ne pas dénaturer l'évaluation terminale conçue et validée tout en

permettant facilement le transfert de cette stratégie d'évaluation vers d'autres disciplines. En terminant, l'utilisatrice ou l'utilisateur de cette évaluation terminale peut faire des ajustements en fonction des tests cardiorespiratoires réalisables dans son milieu d'enseignement. De plus, le choix de l'outil techno pédagogique revient à l'utilisatrice ou l'utilisateur de l'évaluation terminale.



## CONCLUSION

En guise de conclusion, un retour sur le processus de conception et de validation de cette évaluation terminale sera fait. Suivront les limites et les retombées de ce projet pour finalement aborder les perspectives de recherches futures soulevées par l'essai.

### 1. RETOUR SUR LA CONCEPTION ET LA VALIDATION DE L'ÉVALUATION TERMINALE

La problématique à l'origine de cet essai est issue d'observations révélant des lacunes au niveau de l'évaluation dans une APC en éducation physique au Cégep Édouard-Montpetit. L'évaluation de la compétence finale par un test imposé de course navette semblait saugrenue. De plus, ce test ne paraissait pas motiver les étudiantes et les étudiants à la pratique régulière de l'activité physique dans une perspective de développer les saines habitudes de vie. Cette problématique a mené à l'objectif général suivant : concevoir et valider une nouvelle stratégie d'évaluation en éducation physique de l'ensemble 3, développée dans le but de motiver les collégiennes et les collégiens à s'engager dans la prise en charge pérenne de leur pratique régulière d'activité physique.

Afin de répondre à cet objectif général, le cadre de référence de ce présent essai a été conçu autour des concepts d'activité physique, d'évaluation dans une APC et de motivation. Au terme du cadre de référence, les objectifs spécifiques suivants ont été formulés :

1. Concevoir une évaluation terminale de cours en éducation physique pour l'ensemble 3 au collégial qui vise à susciter la motivation des étudiantes et des étudiants à pratiquer des activités physiques hors cours.
2. Valider l'évaluation terminale de cours en éducation physique pour l'ensemble 3 au collégial auprès d'expertes et d'experts, d'enseignantes et d'enseignants et d'étudiantes et d'étudiants en éducation physique.

Pour répondre à ces deux objectifs spécifiques, une méthodologie de type recherche de développement dans une approche qualitative sous le paradigme épistémologique interprétatif a été élaborée. Le modèle méthodologique de Van der Maren (2014) a été retenu pour cet essai. En ce qui a trait aux participantes et aux participants à la recherche, trois sources distinctes de données provenaient des étudiantes et des étudiants, des enseignantes et des enseignants et des expertes et des experts. Concernant le volet éthique à la recherche, chaque participante ou participant ont librement consenti à participer à cette recherche en signant le formulaire de consentement placé en annexe G. À ce propos, toutes les mesures de confidentialités mentionnées dans la méthodologie de recherche ont été respectées assurant la confidentialité des données et l'anonymat des participantes et des participants.

En terminant, la collecte de données a été réalisée par des questionnaires pour les trois sources de données. De plus, des entrevues semi-dirigées ont été effectuées pour les volontaires étudiantes ou étudiants. Quelques données quantitatives ont été présentées de manière descriptive. Toutes les données qualitatives reçues ainsi que les commentaires ont été traitées grâce à une analyse de contenu avec logique inductive par itération. La diversité des sources a



permis la triangulation des données afin de faire ressortir une évaluation terminale encore plus étoffée.

En demeurant centré sur l'objectif général de l'essai tout au long de l'interprétation des résultats, il est enfin envisageable de confirmer son atteinte. Précisément, il est possible d'affirmer que la stratégie d'évaluation en éducation physique de l'ensemble 3, développée dans le but de motiver les collégiennes et les collégiens à s'engager dans la prise en charge pérenne de leur pratique régulière d'activité physique est maintenant valide et prête à être utilisée sur le terrain.

## 2. LES LIMITES DE L'ESSAI

Dans le cadre de cet essai visant la conception et la validation d'une évaluation terminale en éducation physique de l'ensemble 3, une attention particulière a été portée à la sélection des enseignantes et des enseignants ainsi que des expertes et des experts qui ont validé cet outil d'évaluation. Une diversité des milieux d'enseignement au collégial et universitaire a été prise en compte. Cependant, le nombre de participantes et de participants constituant ces deux échantillons et l'échantillonnage de type non probabiliste pourraient représenter une limite de l'essai. En outre, les 56 étudiantes et étudiants provenaient de deux groupes du cours de Mise en forme rythmée en éducation physique du Cégep Édouard-Montpetit. Cette clientèle homogène représente une autre limite de cet essai.

Comme mentionné précédemment, l'évaluation terminale conçue a été réalisée dans avec un petit échantillon pour un cours de Mise en forme rythmée. Ceci rend compte d'une limite de

l'étude. Il serait pertinent et avantageux d'adapter l'évaluation terminale selon la nature d'un autre cours (par exemple, basketball). Il s'avérerait judicieux d'expérimenter et d'évaluer l'efficacité de l'évaluation terminale dans d'autres cours d'éducation physique de l'ensemble 3 au collégial, idéalement auprès d'échantillons plus grands.

De même, lors du processus de validation, une autre limite a été constatée. Certaines expertes ou certains experts étaient moins familiers avec certains concepts de l'essai, du milieu collégial ou de l'outil techno pédagogique proposé dans l'évaluation terminale. Ceci explique quelques réponses d'abstention émises par les expertes et les experts dans le processus de validation. Un plus grand échantillon d'expertes et d'experts aurait pu contourner cette limite.

Une autre limite importante de cet essai est l'interprétation que se font les étudiantes et les étudiants, les enseignantes et les enseignants ainsi que les expertes et les experts au sujet de la compétence finale à acquérir en ensemble 3. Cette interprétation de la compétence 3 en éducation physique ne fait pas l'unanimité au sein d'un même département et des cégeps. Certains sont d'avis que l'amélioration de la condition physique devrait prôner, tandis que d'autres suggèrent plutôt des activités pédagogiques suscitant la pratique régulière d'activités physique dans une perspective de santé. La formulation de la compétence pourrait donc être éclaircie, de manière à rendre son interprétation univoque.

Soulignons également qu'il subsiste un biais relationnel possible puisque la chercheuse est elle-même très active dans le milieu scolaire collégial. Les étudiantes et les étudiants, les enseignantes et les enseignants ainsi que les expertes et les experts étaient tous des participantes et des participants connus par la chercheuse. Ainsi, la relation de neutralité dans les rapports a dû

être respectée afin d'éviter d'influencer les propos récoltés lors de cet essai. Ce biais a été contrôlé le plus possible, notamment en affichant aux participantes et aux participants une posture d'impartialité et d'objectivité, mais doit quand même être souligné dans les limites de cet essai.

### 3. LES RETOMBÉES ENVISAGÉES ET LES PERSPECTIVES DE RECHERCHES FUTURES

Les résultats de cet essai révèlent que l'évaluation terminale conçue et validée permet de susciter la motivation des étudiantes et des étudiants à s'engager dans la prise en charge pérenne de leur pratique régulière d'activité physique. De plus, il a été démontré que cette stratégie d'évaluation était en cohérence avec la compétence finale du cours d'éducation physique de l'ensemble 3 et créé en fonction d'une APC. Pour toutes ces raisons, il serait envisageable de suggérer au département d'éducation physique du Cégep Édouard-Montpetit et à d'autres cégeps l'implantation d'un type d'évaluation terminale comme celle-ci dans leur milieu scolaire. Toutefois, étant donné les limites de cet essai professionnel, l'évaluation terminale n'est pas immédiatement mise en œuvre. Une subvention octroyée par PAREA permettra d'expérimenter l'évaluation terminale et d'en mesurer l'impact sur les étudiantes et les étudiants, dans un devis de recherche quasi-expérimental, c'est-à-dire avec mesures prétests/post-tests et groupe témoin. Les retombées envisagées pour la discipline de l'éducation physique au collégial sont incontestables, car les résultats de cette future recherche pourront fournir des données empiriques sur l'expérimentation de cette évaluation terminale en contexte scolaire. Les résultats de cette recherche seront diffusés en janvier 2021.

Pendant ce projet, plusieurs pistes de recherches futures ayant le potentiel d'enrichir ce présent essai ont émergé. À ce propos, la notion de justice et d'équité en évaluation de l'éducation physique au collégial pourrait être approfondie dans de futures recherches. Aussi, l'étude du concept d'inclusion des étudiantes et des étudiants ayant des capacités hétérogènes et des intérêts différents dans les cours d'éducation physique spécifiquement au collégial pourrait être fort intéressante. Également, l'étude de l'impact de la prescription de devoirs actifs en éducation physique sur le niveau de pratique d'activité physique à long terme des étudiantes et des étudiants au collégial serait à envisager. De plus, il serait intéressant de vérifier le niveau de tricherie lors d'une utilisation d'application techno pédagogique en éducation physique. Enfin, en contexte de pandémie qui contraint l'enseignement à distance, l'évaluation terminale pourrait être intéressante à étudier puisqu'elle implique une grande proximité des étudiantes et des étudiants avec leur autonomie dans la démarche de prise en charge.

En guise de conclusion, il est important de rappeler que la sédentarité a toujours été un enjeu majeur en santé publique. Les écoles ainsi que l'enseignement de l'éducation physique peuvent contribuer à rendre les étudiantes et les étudiants plus actifs. En suscitant l'intérêt et la motivation à bouger chez les étudiantes et les étudiants, il est possible de les sensibiliser aux saines habitudes de vie. Ainsi, en actualisant les pratiques pédagogiques de manière à susciter la motivation à bouger, il en résultera des impacts favorables. Cet essai met en lumière des impacts positifs du dernier cours obligatoire d'éducation physique du cheminement scolaire, pour les étudiantes et les étudiants. Ces nouvelles données de l'essai soulignent l'importance du cours d'éducation physique sur le niveau de pratique d'activité physique, sur la santé en général et sur le développement d'une société active. En mettant à contribution les retombées positives de cet

essai, l'auteure espère contribuer au développement de la profession. Grâce à cette nouvelle stratégie d'évaluation, l'évaluation terminale a le potentiel d'influencer les pratiques d'enseignement et d'évaluation en éducation physique au collégial.



## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Barbeau, D. (1995). Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial. Dans Pour s'y retrouver, pour se retrouver. Le renouveau de l'enseignement collégial : Actes du 15<sup>e</sup> colloque de l'AQPC, Montréal, Canada. Repéré à [https://cdc.qc.ca/actes\\_agpc/1995/barbeau\\_8A21\\_actes\\_agpc\\_1995.pdf](https://cdc.qc.ca/actes_agpc/1995/barbeau_8A21_actes_agpc_1995.pdf)
- Bélanger, D.C. et Tremblay, K. (2012). *Portrait actualisé des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages au collégial*. Rapport de recherche adressé à Performa, Université de Sherbrooke, Canada. Repéré à <http://cdc.qc.ca/performa/788243-belangertremblay-croyances-pratiques-evaluation-PERFORMA-2012.pdf>
- Bradette, A. et Cabot, I. (2019). Comment susciter la motivation des étudiants en éducation physique de l'ensemble 3? *Revue Propulsion*, 32(1), 45-46.
- Bradette, A. et Charbonneau, E. (2016). *En Action! Santé, activité physique et habitudes de vie*. Montréal, Canada : Les Éditions la Chenelière.
- Cabot, I. (2018). La stimulation universelle de la motivation. *Revue pédagogie collégiale*, 31(4), 9-14.
- Cabot, I. et Lévesque, M-C. (2014). *Intégration des TIC et motivation en français*. Rapport de recherche adressé à PAREA (p. 157), Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, Canada. Repéré à <https://cdc.qc.ca/parea/032961-cabot-levesque-integration-tic-motivation-francais-cstj-sorel-tracy-PAREA-2014.pdf>

Cégep Édouard-Montpetit. (2010). *Plan cadre de cours*. Longueuil, Canada : Département d'éducation physique.

Cégep Édouard-Montpetit. (2015). *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIÉA)*. Longueuil, Canada : Direction des études du cégep Édouard-Montpetit.

Cégep Édouard-Montpetit. (2017). *Cheminement des essais de maîtrise PERFORMA au cégep Édouard-Montpetit*. Longueuil, Canada : Direction des études

Cégep Édouard-Montpetit. (2018). *Plan de cours de Mise en forme rythmée*. Longueuil, Canada : Département d'éducation physique.

Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations (2017). *Diffusion de la santé connectée au Canada*. Repéré à <https://cefrio.qc.ca/media/1325/diffusion-de-la-sante-connectee-au-canada.pdf>

Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations. (2018). *Téléphones intelligents et tablettes électroniques en progression*. Repéré à <https://cefrio.qc.ca/fr/enquetes-et-donnees/netendances2018-mobilite-au-quebec/>

Champagne, G., Chiasson, L., Delaney, R. et Lasnier, F. (2013). Rapport de sondage présenté à la FEEPEQ : *les pratiques évaluatives en éducation physique à l'ordre d'enseignement collégial*. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/2663/031394-pratiques-evaluatives-edu-pysique-cegeps-FEEPEQ-2013.pdf?sequence=11e>



- Claxton, D. et Wells, M. G. (2009). The effect of physical activity homework on physical activity among college students. *Journal of physical activity and health* (6), 203-210.
- Conference Board du Canada. (2014). *Moving Ahead: The Economic Impact of Reducing Physical Inactivity and Sedentary Behaviour*. Repéré à [https://www.conferenceboard.ca/temp/c7cd3d8e-b292-4396-814b-3cc7e21b9309/6436\\_MovingAheadRPI-BR\(PUB3386\).pdf](https://www.conferenceboard.ca/temp/c7cd3d8e-b292-4396-814b-3cc7e21b9309/6436_MovingAheadRPI-BR(PUB3386).pdf)
- Côté, F. (2014). *Construire des grilles d'évaluation descriptives au collégial : guide d'élaboration et exemples de grilles*. Québec, Canada : Presse de l'université du Québec.
- Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative des données. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (p. 317-341). Montréal, Canada : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Dupont, J-P., Cartier, G., Gérard, P. et Delens. C. (2009). Rapport de recherche Girsef : Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation : *Déterminants et effets de la motivation des élèves en éducation physique* : revue de littérature. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00561544/document>
- Éducation physique et santé Canada. (2020). *La littératie physique est un parcours qui mène les enfants, les jeunes et tous à acquérir les connaissances, les habiletés et les attitudes requises pour s'adonner à une large gamme d'activités*. Repéré à <https://eps-canada.ca/activez/litteratie-physique>

- Fédération des éducateurs et éducatrices physiques enseignants du Québec. (2018). *Site de la FÉÉPEQ*. Repéré à <https://feepeq.com/enseignant-education-physique/>
- Fortin, M-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal, Canada : Chenelière Éducation (Ouvrage original publié en 2016)
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. et Paris, A. H. (2004). School Engagement : Potentiel of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. Repéré à <https://www.isbe.net/documents/engagement-concept.pdf>
- Gouvernement du Canada. (2016). *Site de santé publique*. Repéré à <https://www.canada.ca/fr/sante-publique/services/etre-actif/enfants-et-activite-physique.html>
- Gouvernement du Canada. (2019). *Énoncé de politiques des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains*. Repéré à [https://ethics.gc.ca/fra/nr-cp\\_2019-06-05.html](https://ethics.gc.ca/fra/nr-cp_2019-06-05.html)
- Gouvernement du Québec. (1964). *Rapport Parent Deuxième parties : Les structures pédagogiques du système scolaire*. Repéré à [http://classiques.ugac.ca/contemporains/quebec\\_commission\\_parent/rapport\\_parent\\_2/rapport\\_parent\\_vol\\_2.pdf](http://classiques.ugac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/rapport_parent_2/rapport_parent_vol_2.pdf)

Gouvernement du Québec. (1993). *Des collèges pour le Québec du XXI<sup>e</sup> siècle. L'enseignement collégial québécois : orientation d'avenir et mesures de renouveau*. Québec, Canada : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. Repéré à [https://cdc.qc.ca/pdf/705603\\_colleges\\_xxie\\_1993.pdf](https://cdc.qc.ca/pdf/705603_colleges_xxie_1993.pdf)

Gouvernement du Québec. (1995). Évaluation des apprentissages et renouveau de l'enseignement collégial. *Pédagogie collégiale*, 8(3), 34-36.

Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec. (2011). *L'activité physique, le sport et les jeunes : avis du comité scientifique de Kino-Québec*. Repéré à [http://www.kino-quebec.qc.ca/publications/ActivitePhysique\\_LeSportEtLesJeunes\\_AvisCSKQ.pdf](http://www.kino-quebec.qc.ca/publications/ActivitePhysique_LeSportEtLesJeunes_AvisCSKQ.pdf)

Gouvernement du Québec. (2012). *Jugement de la Cour supérieure. Dallaire-Turmel contre Cégep de Lévis-Lauzon*. Repéré à <https://www.canlii.org/fr/qc/qccs/doc/2012/2012qccs647/2012qccs647.html?searchUrlHash=AAAAAQASRGFsbGFpcmUgZXQgVHVybWVsAAAAAAE&resultIndex=2>

Gouvernement du Québec. (2016). *Composantes de la formation générale*. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/enseignement-superieur/collegial/Composantes\\_formation\\_generale\\_VF.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/collegial/Composantes_formation_generale_VF.pdf)

Gouvernement du Québec. (2018a). *Des services de santé accessibles et de qualités : budget 2018-2019*. Repéré à

[file:///D:/Maîtrise/MEC%20802/Référence%20MEC%20802/Budget%20en%20Sante\\_2018-19.pdf](file:///D:/Maîtrise/MEC%20802/Référence%20MEC%20802/Budget%20en%20Sante_2018-19.pdf)

Gouvernement du Québec. (2018b). *Rapport annuel de gestion 2017-2018*. Québec, Canada : Commission d'évaluation de l'enseignement au collégial.

Gouvernement du Québec. (2019). *Politique de l'activité physique, du sport et du loisir*. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/loisir-sport/Politique-FR-v18\\_sans-bouge3.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/loisir-sport/Politique-FR-v18_sans-bouge3.pdf) le 2 juillet 2019

Gouvernement du Québec. (2020). *Site de la commission d'évaluation de l'enseignement au collégial*. Repéré à <http://www.ceec.gouv.qc.ca/operations-devaluation/operations-terminees/application-et-efficacite-des-politiques-et-plans/application-piea/>

Hobeila, S. (2018). L'éthique de la recherche. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (p 51-84). Montréal, Canada : Les Presses de l'Université de Montréal.

Institut canadien de la recherche sur la condition physique et le mode de vie. (2018). *Sondage indicateur de l'activité physique et aux sports. Institut canadien de la recherche sur la condition physique et le mode de vie*. Repéré à [https://www.cflri.ca/sites/default/files/node/1664/files/ICRCP\\_SIAP%202016-2018%20Bulletin%201%20-%20Participation%20au%20sport%20FR.pdf](https://www.cflri.ca/sites/default/files/node/1664/files/ICRCP_SIAP%202016-2018%20Bulletin%201%20-%20Participation%20au%20sport%20FR.pdf)

- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir.) (2018). *La recherche en éducation : étapes et approches* (4<sup>e</sup> édition). Saint-Laurent, Québec, Canada.
- Lalime, F. (2016). *Élaboration d'une stratégie d'évaluation visant le développement de la compétence « activité physique et autonomie » du cours d'éducation physique de l'ensemble 3 au collégial*. (Essai de maîtrise inédit). Université Laval, Québec, Canada.
- Laroche, B. (2017). *Conception d'un portfolio hybride numérique pour certifier l'acquisition des compétences de l'étudiante et de l'étudiant du collégial en sciences humaines*. (Essai de maîtrise inédit). Université de Sherbrooke, Québec, Canada.
- Lemoyne, J. (2012). *Éducation physique : vers l'adoption d'un mode de vie actif?* Étude sur les influences des cours d'éducation physique au collégial. Rapport de recherche adressé à PAREA (2008-012). Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Canada.  
Repéré à <https://cdc.qc.ca/parea/788349-lemoyne-education-physique-collegial-shawinigan-PAREA-2012.pdf>
- Leriché, J. et Walczack, F. (2014). *Les obstacles à la pratique sportive des cégépiens*. Rapport de recherche adressé à PAREA, Sherbrooke, Canada.
- Leriché, J., Walczack, F. et Gravel, C. (2015). Au-delà de la réussite scolaire : comment intéresser les étudiants à notre discipline? *Pédagogie collégiale*, 28(3), 16-22. Repéré à <https://cdc.qc.ca/pdf/LerichéWalczakGravel-28-3-2015.pdf>

- Leroux, J. L. (2010). *L'évaluation des compétences au collégial : un regard sur des pratiques évaluatives*. Rapport de recherche PAREA. Cégep de Saint-Hyacinthe, Québec, Canada.
- Leroux, J. L., Hébert, A. et Paquin, J. (2015). Concevoir des tâches d'évaluation en situation authentique. Dans J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 157-195). Montréal, Canada : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Lévesque, P. (2017). *Étude descriptive et comparative de la condition physique chez les adolescents de niveau secondaire de Saguenay et Montréal*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada.
- Loiselle, J. (2001). *La recherche-développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques*. Dans M. Anason (dir.). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 77-97). Québec, Canada : Presses de l'université Laval
- Ménard, L. et St-Pierre, L. (2014). Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur. *Paradigmes et théories qui guident l'action*. (p. 19-34). Montréal, Canada : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Messier, C. (2016). *Conception d'une épreuve terminale de cours pour évaluer une compétence en éducation physique au collégial* (Essai de maîtrise inédit). Université de Sherbrooke, Québec, Canada. Repéré à [https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/9634/Messier\\_Catherine\\_MEd\\_2016.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/9634/Messier_Catherine_MEd_2016.pdf?sequence=4&isAllowed=y)

Miles, M.B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck (Ouvrage original publié en 1994).

Mougenot, L. (2016). *Pour une éthique de l'évaluation. Conceptions et pratiques en éducation physique et sportive*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.

Organisation mondiale de la Santé. (2010). *Recommandation mondiale sur l'activité physique pour la santé*. Repéré à [http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44436/9789242599978\\_fre.pdf;jsessionid=B8F64585CE6B34DEC78DA0B5C7B6B601?sequence=1](http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44436/9789242599978_fre.pdf;jsessionid=B8F64585CE6B34DEC78DA0B5C7B6B601?sequence=1)

Organisation mondiale de la Santé. (2018). *Global action plan on physical activity 2018-2030 : more active people for a healthier world*. Genève, Suisse. Repéré à <https://www.who.int/ncds/prevention/physical-activity/global-action-plan-2018-2030/en/>

Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151.

Parent, S. (2017). *L'engagement d'enseignants, la variation de l'engagement d'étudiants sur une base trimestrielle et la présence de conditions d'innovation en situation d'enseigner et d'apprendre avec le numérique au collégial* (thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec, Canada. Repéré à <file:///D:/PAREA/Mémoire%20de%20présentation/Lectures%20et%20références/Parent,%20Séverine.pdf>

Parent, S. (2018). Favoriser la motivation et l'engagement des étudiants tout au long de la session. *Pédagogie collégiale*, 31(4), 3-7.

Poellhuber, B., Karsenti, T., Raynaud, J., Dumouchel, G., Roy, N., Fournier-St-Laurent, S. et Géraudie, N. (2012) *Les habitudes technologiques au Cégep : résultats d'une enquête effectuée auprès de 30724 étudiants*. Rapport de recherche. Montréal, Canada : Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).

Raymond, D. (2006). *Qu'est-ce qu'apprendre et qu'est-ce qu'enseigner? Un tandem en piste!* Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.

Réseau des sports étudiants du Québec (2018). *En forme au secondaire*. Repéré à <http://rseq.ca/viesaine/iso-actif/en-forme-au-secondaire/>

Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary and Educational Psychology*, 25, 54-67. Repéré à <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X99910202>

Santé Canada. (2018). *Une vision commune pour favoriser l'activité physique et réduire la sédentarité au Canada : Soyons actifs*. Repéré à <https://www.canada.ca/content/dam/phac-aspc/documents/services/publications/healthy-living/lets-get-moving/pub-fra.pdf>



Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative / interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (p. 191-217). Montréal, Canada : Les Presses de l'Université de Montréal.

Société canadienne de physiologie de l'exercice. (2016). *Directives canadiennes en matière de mouvements sur 24 heures pour les enfants et les jeunes : une approche intégrée regroupant l'activité physique, le comportement sédentaire et le sommeil*. Ottawa, Canada Repéré à <https://www.canada.ca/content/dam/phac-aspc/documents/services/publications/healthy-living/lets-get-moving/pub-fra.pdf>

Statistique Canada. (2015). *Site de publication sur l'activité physique mesurée directement des adultes canadiens, 2007 à 2011*. Repéré à <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/82-625-x/2013001/article/11807-fra.htm>

Surprenant, R. (2018). *L'authentification de la pratique déclarée par les élèves de l'activité physique faite à l'extérieur du cours d'éducation physique au collégial au moyen d'une application mobile*. (Essai de maîtrise en éducation). Université de Sherbrooke, Québec, Canada.

Tardif, J. (2013). L'approche par compétences. Repéré le 25 août 2019 à <https://www.youtube.com/watch?v=PR6N6-dJvzU>

Thibault, D. (2017). *Accompagner les étudiants au collégial dans le développement des compétences pour adopter ou maintenir la pratique régulière d'activité physique*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada.

- Université de Sherbrooke. (2018). *Recherche, partenariats et entrepreneuriat : Chaire de recherche Kino-Québec sur l'adoption d'un mode de vie physiquement actif en contexte scolaire*. Repéré à <https://www.usherbrooke.ca/recherche/fr/regroupements/chaieres-institutionnelles/chaire-de-recherche-kino-quebec-sur-ladoption-dun-mode-de-vie-physiquement-actif-en-contexte-scolaire/>
- Vachon, J. (2016). *Conception d'outils (autoévaluation, liste de vérification, grille d'évaluation à échelle descriptive) pour l'évaluation formative des savoir-être professionnels chez les stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie*. (Essai de maîtrise inédit). Université de Sherbrooke, Québec, Canada.
- Van der Maren, J-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement* (2e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck (document original publié en 1999).
- Van der Maren, J-M. (2014). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement* (3<sup>e</sup> éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Québec, Canada : Les éditions du renouveau pédagogique Inc.
- Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. St-Laurent, Canada : Les éditions du renouveau pédagogique.

Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. St-Laurent, Canada : Éditions du renouveau pédagogique.

Viau, R. et Bouchard, J. (2000). Validation d'un modèle de dynamique motivationnelle auprès d'élèves du secondaire. *Canadian Journal of education/Revue canadienne de l'éducation*, 25(1), 16-26. Repéré à <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/viewFile/2770/2072>

Wigfield, A. et Eccles, J.S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81. Repéré à <https://acmd615.pbworks.com/f/ExpectancyValueTheory.pdf>



## ANNEXE A. COMPOSANTES DE LA FORMATION GÉNÉRALE EN ÉDUCATION PHYSIQUE DE L'ENSEMBLE 3

Éducation physique		Code : 4EP2
Objectif	Standard	
<b>Énoncé de la compétence</b>		
Démontrer sa capacité à se charger de sa pratique de l'activité physique dans une perspective de santé.		
Éléments de la compétence	Critères de performance	
1. Planifier un programme personnel d'activités physiques.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Mention de ses priorités selon ses besoins, ses capacités et ses facteurs de motivation liés à la pratique régulière et suffisante de l'activité physique.</li><li>• Formulation correcte et pertinente d'objectifs personnels.</li><li>• Choix pertinent de l'activité ou des activités physiques à pratiquer.</li><li>• Planification appropriée des conditions d'exécution de l'activité ou des activités physiques à pratiquer.</li></ul>	
2. Harmoniser les éléments d'une pratique régulière et suffisante de l'activité physique dans une approche favorisant la santé.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Respect des règles inhérentes à l'activité physique pratiquée.</li><li>• Respect des règles de sécurité et d'éthique.</li><li>• Pratique régulière et suffisante d'une activité physique respectant l'équilibre entre la recherche d'efficacité et les facteurs favorisant la santé.</li></ul>	
3. Gérer un programme personnel d'activités physiques.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Choix pertinent des critères mesurant l'atteinte des objectifs du programme.</li><li>• Utilisation appropriée de stratégies d'évaluation quantitative et qualitative sur le plan de l'activité physique.</li><li>• Relevé périodique du temps investi et des activités physiques accomplies durant le programme.</li><li>• Adaptations périodiques, pertinentes et correctes de ses objectifs ou des moyens utilisés.</li><li>• Interprétation significative des progrès accomplis et des difficultés éprouvées dans la pratique d'activités physiques.</li><li>• Reconnaissance de l'influence de la pratique de l'activité physique sur son mode de vie.</li></ul>	
<b>Activités d'apprentissage</b>		
Discipline : Éducation physique		
Pondération : 1-1-1		
Unités : 1		



## ANNEXE B. L'ÉVALUATION TERMINALE EN ÉDUCATION PHYSIQUE DE L'ENSEMBLE 3



[Cette photo](#) par Auteur inconnu est soumis à la licence [CC BY-NC-ND](#)

Nom :

Groupe :

Programme d'activités physiques (PAP)

### Évaluation terminale Automne 2020

Planifier, harmoniser et  
gérer un programme  
d'activités physiques PAP

**Compétence finale :**  
**Démontrer sa capacité à**  
**se charger de sa**  
**pratique de l'activité**  
**physique dans une**  
**perspective de santé.**

**Cours de Mise en forme  
rythmée 3**

Remise de  
l'évaluation  
terminale  
14e semaine  
40 %

**/40 %**

### **Évaluation terminale (40 %)**

Cette session, vous devrez relever un défi très personnel et authentique, celui de créer, d'appliquer et de gérer votre propre programme d'activités physiques (PAP).

**Compétence : Démontrer sa capacité à se charger de sa pratique de l'activité physique dans une perspective de santé.**

**Objectifs :**

- Planifier un programme personnel d'activités physiques.
- Harmoniser les éléments d'une pratique régulière et suffisante de l'activité physique dans une approche favorisant la santé.
- Gérer un programme personnel d'activités physiques.

**Tâche :** Afin de démontrer ladite compétence, vous devez réaliser un ensemble de tâches d'apprentissage au courant de la session (Activités # 1, 2, 3, 4, 5 et 6) et les déposer dans un duo-tang avec cette page nommée : évaluation terminale.

**Consignes :**

- 1- Insérez, dans un duo-tang identifié à votre nom, la page de présentation et les consignes de l'évaluation terminale.
- 2- Insérez chacune des activités pédagogiques complétées au courant de la session (Activités # 1, 2, 3, 4, 5 et 6).
- 3- Vérifiez la propreté du travail et le respect des normes de français (voir plan de cours).
- 4- Insérez la grille d'évaluation à la fin.

**Liste de vérification (cochez) :**

- ☐ Insérez la **page de présentation et consignes**.
- ☐ Insérez les activités pédagogiques suivantes : **activité # 1, # 2, # 3, # 4, # 5 et # 6**.
- ☐ Vérifiez **la propreté** du travail.
- ☐ Respectez **les normes de français**.
- ☐ Insérez **la grille d'évaluation** à la fin.
- ☐ **Remise** de l'évaluation terminale au **cours 14**.

<b>Évaluation terminale (40 %) :</b>
<b>Activité # 1 : Profil de départ (déjà évalué).</b>
<b>Activité # 2 : Planification du PAP (10 %)</b>
<b>Activité # 3 : Améliorer une habitude de vie (5 %)</b>
<b>Activité # 4 : Pratiquer régulièrement une activité physique (10 %)</b>
<b>Activité # 5 : Ajustement des objectifs et appliquer la surcharge progressive (5 %)</b>
<b>Activité # 6 : Conclusion du PAP (10 %)</b>



Nom : \_\_\_\_\_

Groupe : \_\_\_\_\_

**Activité # 1****Profil de départ (15 %)**

1. Complétez ce tableau à l'aide de votre cahier de l'étudiant et de votre manuel En Action!

Consulter pour classement	Tests	Début de session		
		Résultats	Classement	Force ou à améliorer *
Test cardio au choix : cahier de l'étudiant	Course Navette			
	Course Cooper			
	Vélo Cooper			
	Step-test			
Manuel En Action! Chapitre 2	Planche			
	Pompes			
	Chaise au mur			
	Flexibilité			
	IMC _____ M _____ KG	Indice :		
	Tour de taille (Cm)			
		/ 3 pts	/6 pts	/ 3 pts

\* Classement dans la moyenne, inférieur à la moyenne et très inférieur à la moyenne sont à améliorer

2. Calculez votre fréquence cardiaque cible (FCC) :

Le matin au réveil, trouvez votre fréquence cardiaque de repos sur 10 sec \_\_\_\_\_ X 6 = \_\_\_\_\_ / 1 min pour réaliser le calcul suivant :

$$((220 - \text{âge}) - \text{F.C. repos/1min}) \times \text{\% minimale} + \text{F.C. repos/1min} = \_ \div 6 = \_ / 10 \text{ sec}$$

$$((220 - \text{âge}) - \text{F.C. repos/1min}) \times \text{\% maximale} + \text{F.C. repos/1min} = \_ \div 6 = \_ / 10 \text{ sec}$$

\*pour le pourcentage, voir dans votre cahier d'activités.

/2 pts

3. Selon votre classement aux tests réalisés ci-haut, mentionnez tous vos besoins liés à la pratique d'activités physiques : /2 pts

---

---

---

- 3.1 Selon vos besoins mentionnés ci-haut, nommez deux tests à améliorer et leurs déterminants de la condition physique ? /2 pts

a) Test : \_\_\_\_\_ Déterminant de la condition physique \_\_\_\_\_

b) Test : \_\_\_\_\_ Déterminant de la condition physique : \_\_\_\_\_

4. Quelles sont vos capacités à la pratique d'activités physiques (expliquez-en deux)? Réfléchissez à vos limitations physiques, vos blessures, le temps dont vous disposez pour la pratique de l'activité physique, votre budget, vos déplacements, votre horaire, etc. /2 pts

---

---

---

5. Quels sont vos facteurs de motivation face à l'activité physique (expliquez-en deux)? Ex. : le bien-être après l'activité physique, le côté social, le maintien ou l'atteinte de votre poids santé, l'amélioration de votre condition physique, le besoin de dépenser son énergie ou de chasser son stress, etc. /2 pts

---

---

---

6. Quels sont vos obstacles liés à l'activité physique (expliquez-en deux)? Ex. : manque de temps, d'énergie, peur de se blesser, manque d'habileté, horaire trop chargé, mauvaise condition physique /2 pts

---

---

7. Parmi les obstacles à la pratique de l'activité physique mentionnés ci-haut, nommez celui qui représente la principale difficulté pour vous et trouvez une solution réaliste pour y pallier : /2 pts

---

---

8. Évaluez votre niveau d'activité physique au cours de la semaine. Pour chaque journée, inscrivez l'activité physique réalisée, sa durée dans la bonne colonne d'intensité. Par la suite, calculez la durée totale des activités physiques dans votre semaine. Comparez votre résultat aux recommandations de l'OMS (tableau à la question 9) afin de vérifier si vous atteignez les recommandations proposées.

Jours	Minutes d'activités à intensité Modérée *	Minutes d'activités à intensité Soutenue (élevée)*
Exemple :	Transport actif à vélo 20 minutes	Cours de Spinning de 50 minutes
Jour 1		
Jour 2		
Jour 3		
Jour 4		
Jour 5		
Jour 6		
Jour 7		
Total :		

\*Vérifiez les intensités de l'effort grâce aux comparaisons avec les zones d'entraînement aérobique tableau 6.3 p. 114 ou l'échelle de perception de l'effort de Borg tableau 6.4 p. 115

---



---



---

9. Comparez votre niveau d'activité physique au cours de la semaine :

Niveau d'activité physique selon l'Organisation Mondiale de la santé (OMS)	Cochez
Très actif : faire plus de 300 minutes d'activités physiques d'intensité modérée et/ou élevée.	
Actif : faire 150 minutes d'activités physiques d'intensité modérée ou 75 minutes d'intensité élevée.	
Peu actif : faire moins de 150 minutes d'activités physiques modérées.	

**10. Quelles sont vos forces et vos faiblesses comportementales (nommez-en deux) qui pourraient vous aider ou vous nuire dans la réalisation de votre futur programme d'activités physiques (PAP)?**

**Forces comportementales qui pourront vous aider à la réalisation de votre programme d'activités physiques :**

---

**/1 pt**

**Faiblesses comportementales qui pourront vous nuire à la réalisation de votre programme d'activités physiques :**

---

**/1 pt**

**11. Choisissez une faiblesse et trouvez une solution réaliste pour pallier cette dernière :**  
**/2pts**

**Faiblesse :** \_\_\_\_\_

**Solution :** \_\_\_\_\_

**/32 points**

Nom : \_\_\_\_\_

Groupe : \_\_\_\_\_

## ***Activité # 2***

### ***Planification du Programme d'activités physiques (PAP)***

Formatif à la 4<sup>e</sup> semaine et sommatif à la 14<sup>e</sup> semaine (10 %)

#### **Objectifs et consignes du travail :**

##### **1. Améliorer ou maintenir votre capacité cardiovasculaire :**

- Expérimenter sur une période de 8 semaines.
- Bouger un minimum de **20 minutes**, et ce, **3** fois par semaine.
- Respecter votre **zone de fréquences cardiaques cibles** lors de la séance cardiovasculaire.
- Exécuter un échauffement d'environ **5 minutes** avant l'entraînement, un retour au calme et quelques étirements à la fin.

##### **2. Améliorer ou maintenir un autre déterminant de la condition physique :**

- Au choix : **flexibilité** ou **endurance musculaire**.
- Cibler la **région musculaire**.
- Trouver minimum **3 exercices différents** à pratiquer à chaque entraînement, et cela, **3 fois** par semaine en plus de votre exercice test.
- Proposer un nombre de **temps, séries, répétitions et/ou charge selon l'exercice**.

## Test cardiovasculaire

1) Vous devrez compléter ce tableau de progression cardiovasculaire au cours de la session :

Inscrivez votre choix de test cardiovasculaire parmi ceux-ci : Course navette, course Cooper, vélo Cooper ou Step test

Test : \_\_\_\_\_

Test cardiovasculaire	Résultat	Classement (Voir cahier de l'étudiant)	Atteinte de l'objectif
Résultat au début de la session			
Objectif à la 8 <sup>e</sup> semaine (Voir cahier de l'étudiant*)			
Résultat à la 8 <sup>e</sup> semaine			Oui ___ Non ___
Objectif à la 13 <sup>e</sup> semaine (Voir cahier de l'étudiant*)			
Résultat final à la 13 <sup>e</sup> semaine			Oui ___ Non ___
Transférer votre résultat en pointage à l'aide de la grille d'évaluation dans le cahier de l'étudiant			/ 10 %

*\*Se référer aux tableaux de classement selon le niveau des femmes et des hommes aux tests cardiovasculaire afin de se fixer un objectif.*

2) Quelle est votre zone d'entraînement aérobie?

Fréquences cardiaques cibles \_\_\_\_\_ (min) \_\_\_\_\_ (max)

## ♥ Planification cardiovasculaire ♥

3) **Planification du programme cardiovasculaire :** composez votre **objectif cardiovasculaire** avec la méthode SMART et inscrivez, dans le tableau, vos choix d'activités cardiovasculaires que vous désirez réaliser.

3.1) **Pour atteindre votre objectif final au test cardiovasculaire au choix, planifiez votre objectif S.M.A.R.T :** (Référence manuel *En Action!* p. 75)

Spécifique \_\_\_\_\_

Mesurable : \_\_\_\_\_

Actions Réalistes : \_\_\_\_\_

Fixé dans le Temps : **8 semaines (fin à la 14<sup>e</sup> semaine)**

3.2) **Planifiez 5 choix différents d'activités cardiovasculaires qui sont en lien avec vos intérêts et qui sont réalisables dans votre quotidien.**

Nommez les activités cardiovasculaires	Durée	Intensité (Faible, moyenne, élevée ou très élevée)
1-		
2-		
3-		
4-		
5-		

## Planification musculaire ou de la flexibilité

- 4) *Surlignez votre déterminant à améliorer (selon vos tests à l'activité # 1) : endurance musculaire ou flexibilité et complétez ces questions.*

Quel est ce test réalisé?

Quel est le **déterminant** de la condition physique?

Nommez la région musculaire sollicitée par ce test :

- 4.1) *Complétez ce tableau, tout au long de la session, pour observer votre progression.*

Résultat du test en début de session (semaine 4)
Résultat à la mi-session (semaine 8) :
Objectif pour la fin de session :
Résultat de la fin de session (semaine 13) :

- 4.2) *Planifiez votre objectif SMART :*

Spécifique :

Mesurable :

Actions

Réalistes :


Fixé dans le Temps : **8 semaines (fin à la 14<sup>e</sup> semaine)**

- 4.3) *Indiquez votre objectif pour votre exercice test choisi à la question 4 ci-haut et décrivez les moyens (séries et répétitions) pour l'atteindre.*

Semaines	Objectif Exemple musculaire : 40 répétitions Exemple flexibilité : atteindre les chevilles Ex : 40	Décrire les moyens pour y arriver (Musculaire : votre objectif divisé par 2. Ex : 40 / 2 = 20 répétitions musculaires EX : 1 X 20, 1X 20 et 1 X Max = Musculaire (Flexibilité = 3 séries de 30 secondes et 5 secondes de repos de l'exercice)
8 <sup>e</sup>		
13 <sup>e</sup>		



4.4) *Planifiez vos exercices de musculation ou de flexibilité en lien avec la région musculaire à travailler.* Insérez dans votre planification votre exercice test ainsi que **3 exercices de votre choix** en lien avec la région musculaire à travailler. Insérez l'illustration et planifiez les séries, répétitions, poids ou accessoires utilisés.

Nom de l'exercice	Illustration	Séries	Répétitions ou temps	Poids ou accessoire
Exemple : Planche abdominale		3	1 minute	
1- Exercice test obligatoire :				
2-				
3-				
4-				

## Planifier les conditions de réalisation du PAP

- 5) *Complétez ce calendrier de la planification du programme d'activités physiques et retranscrivez-le dans votre agenda personnel. Ensuite, planifiez les étapes de votre séance d'activités physiques.*

Calendrier de planification de votre PAP

<i>Jour 1</i>	<i>Jour 2</i>	<i>Jour 3</i>
<b>Journée :</b>	<b>Journée :</b>	<b>Journée :</b>
<b>Activité cardio et muscu ou flex :</b>	<b>Activité cardio et muscu ou flex :</b>	<b>Activité cardio et muscu ou flex :</b>
<b>Durée :</b>	<b>Durée :</b>	<b>Durée :</b>
<b>Heure :</b>	<b>Heure :</b>	<b>Heure :</b>
<b>Endroit (où) :</b>	<b>Endroit (où) :</b>	<b>Endroit (où) :</b>
<b>Avec qui? :</b>	<b>Avec qui? :</b>	<b>Avec qui? :</b>

- 5.1) *Complétez ce tableau de planification des étapes de votre séance d'activités physiques.*

### Planifier les étapes de votre séance d'activités physiques

Les étapes de votre séance	Décrivez ce que vous allez faire
<b>Échauffement</b>	
<b>Activité physique cardio et musculaire ou flexibilité</b>	Dans quel ordre :
<b>Récupération après cardio</b>	
<b>Étirements</b>	

### **Activité # 3 (5 %)**

#### ***Améliorer une habitude de vie***

***Cette activité consiste à déterminer une habitude de vie que vous souhaitez améliorer et de concevoir un plan d'action à appliquer conjointement à la réalisation de votre PAP sur 6 semaines.***

1- Parmi ces habitudes de vie, **cochez celle** que vous désirez améliorer pendant votre session.

\_\_\_\_\_ Une saine alimentation

\_\_\_\_\_ La gestion du stress

\_\_\_\_\_ Un sommeil réparateur

\_\_\_\_\_ La consommation de tabac

\_\_\_\_\_ La consommation de drogue

\_\_\_\_\_ La consommation d'alcool

\_\_\_\_\_ La cyberdépendance

2- Formulez un **objectif SMART** pour améliorer cette habitude de vie.

Spécifique : \_\_\_\_\_

Mesurable : \_\_\_\_\_

Action Réaliste : \_\_\_\_\_

Fixé dans le Temps : 6 semaines

3- Quelles **actions** concrètes et réalistes allez-vous adopter et intégrer dans votre quotidien pour atteindre votre objectif ?

1-

2-

3-

#### **À compléter à la 9<sup>e</sup> semaine**

4- Après 4 semaines d'application de vos actions concrètes et réalistes identifiées précédemment dans le but d'atteindre votre objectif, exprimez vos améliorations réalisées jusqu'à présent et ajuster vos actions pour progresser.

a) Exprimez vos améliorations :

---



---



---

b) Ajuster vos actions pour continuer votre progression vers l'atteinte de votre objectif :

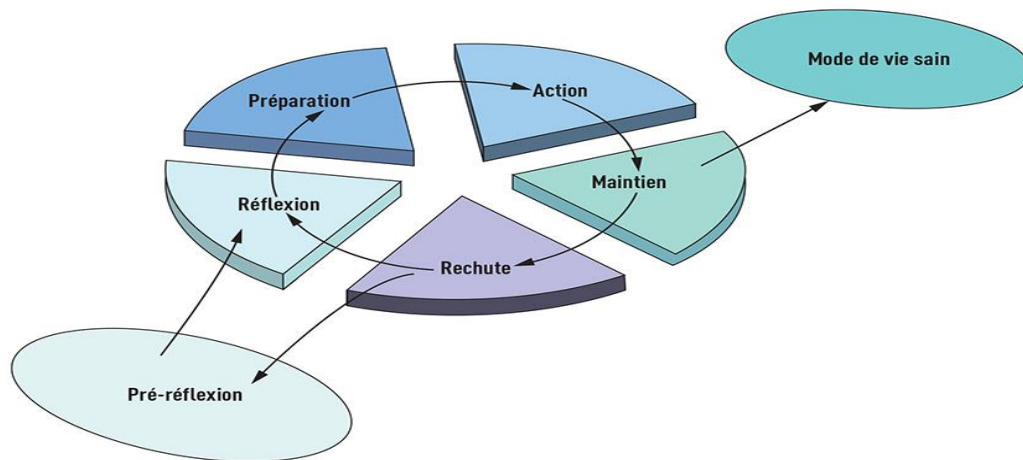
---



---



---

**FIGURE 1.3** Le modèle transthéorique du changement de comportement

Source : L'Association des facultés de médecine du Canada. AFMC. Notions de santé des populations (2009). *Changer les comportements*. Repéré à <http://phprimer.afmc.ca/Lapratiqueameliorerlasante/Chapitre8LaPromotionDeLaSantEtLaPrvention/Changerlescomportements>

Reproduction interdite © TC Média Livres inc.

### **Liens utiles pour vous aider :**

<https://www.extenso.org/>

<https://nutritionnisteurbain.ca/actualite/10-conseils-simples-12-nutritionnistes-bien-manger/>

<https://scs-css.ca/>

<https://www.quebec.ca/sante/conseils-et-prevention/alcool-drogues-jeu/>

<http://www.drogue-aidereference.qc.ca/www/Article2.php?locale=fr-CA&Type=13>

<https://test.psychologies.com/tests-psycho/tests-addiction/etes-vous-cyberdependant>

<https://www.aide.ulaval.ca/psychologie/textes-et-outils/difficultes-frequentes/la-cyberdependance-quand-internet-prend-les-commandes/>

<https://www.stresshumain.ca/>

<https://info-tabac.ca/reduire-sa-consommation-peut-aider-a-cesser-de-fumer/>

## *Activité # 4 (10 %)*

### *Pratiquer régulièrement une activité physique favorisant la santé*

#### Consignes :

- Vous devrez pratiquer régulièrement (3 X) votre PAP incluant une activité cardiovasculaire de 20 minutes minimum.
- Vous devez inscrire vos résultats sur Runkeeper en guise de relevé périodique (activité, durée, distance, FC et une **photo obligatoire de vous, active ou actif**).
- Le PAP se réalise 3 x semaine, et ce, sur 8 semaines.

#### **Horaire des semaines d'activités physiques pour l'expérimentation**

Semaines du PAP	Semaines du calendrier du cégep	Dates	Suivi des activités		
<b>Semaine test :</b> télécharger l'application	Semaine 4	<b>18 au 24 février</b>			
<b>Semaine de familiarisation</b>	Semaine 5	<b>25 au 2 mars</b>			
<b>Semaine 1</b>	Semaine 6	<b>3 au 9 mars</b>			
<b>Semaine 2</b>	Semaine 7	<b>10 au 16 mars</b>			
<b>Semaine de lecture/reprise</b>		<b>17 au 23 mars</b>			
<b>Semaine 3</b>	Semaine 8	<b>24 au 30 mars</b>			
<b>Semaine 4</b>	Semaine 9	<b>31 au 6 avril</b>			
<b>Semaine 5</b>	Semaine 10	<b>7 au 13 avril</b>			
<b>Semaine 6</b>	Semaine 11	<b>14 au 20 avril</b>			
<b>Semaine 7</b>	Semaine 12	<b>21 au 27 avril</b>			
<b>Semaine 8</b>	Semaine 13	<b>28 au 4 mai</b>			

### Grille d'évaluation

Pratique d'activités physiques	Nombre de séances	10 points
Pratique excellente	24 et plus	10
Pratique suffisante	22-23	9
	20-21	8
Pratique moyenne	18-19	7
	16-17	6
Pratique insuffisante	14-15	5
	12-13	4
Pratique très faible	10-11	3
	8-9	2
Pratique négligeable	6-7	1
	0-5	0

### ***Activité # 5 (5 %)***

#### ***Appliquer la surcharge progressive <sup>2</sup> à votre planification***

- 1- Vous devez écrire vos activités cardiorespiratoires dans ce tableau et inscrire vos durées et intensités de départ, déjà planifiées dans votre PAP. Ensuite, vous devez appliquer la surcharge progressive à votre prescription en termes de durée et d'intensité.

<b>Activités cardiorespiratoires</b>				
<b>Activités et planification de départ</b>			<b>Ajustement : surcharge progressive 4<sup>e</sup> semaine du PAP</b>	
<b>Activités</b>	<b>Durée</b>	<b>Intensité *</b>	<b>Durée</b>	<b>Intensité *</b>
1-				
2-				
3-				
4-				
5-				

\*faible, moyenne, élevée, très élevée (décrivez les intervalles)

- 2- Vous devez retranscrire vos exercices musculaires ou de flexibilité dans ce tableau et y inscrire vos séries-répétitions ou temps déjà planifiés dans votre PAP. Ensuite, vous devez appliquer la surcharge progressive à votre prescription d'exercice.

<sup>2</sup> En Action! Les principes de l'entraînement : chapitre 4

Exercices musculaires ou de flexibilité				
Exercices et planification de départ			Ajustement : surcharge progressive 4 <sup>e</sup> semaine du PAP	
Exercices	Séries	Répétitions ou temps	Séries	Répétitions ou temps
1-				
2-				
3-				
4-				



## *Activité # 6 (10 %)*

### *Conclusion du PAP*

- 1- Inscrivez vos résultats au test cardiovasculaire ainsi que le test au choix que vous aviez ciblé au départ (pompe, chaise, planche ou flexion du tronc assis) dans ce tableau.

Test	Début de session	Milieu de session	Fin de session
Test cardiorespiratoire Quel est ce test? _____			
Test au choix (pompe, chaise, planche ou flexion du tronc assis) Quel est ce test? _____			

- 2- En observant vos résultats aux tests physiques dans le tableau ci-haut et en réfléchissant à votre pratique d'activités physiques pendant l'expérimentation de votre PAP, expliquer vos progrès ou maintiens accomplis pour votre capacité cardiorespiratoire et la faiblesse que vous aviez ciblée au départ (musculaire ou flexibilité).

---

---

---

---

---

- 3- Lors des obstacles rencontrés pendant l'expérimentation de votre PAP, vos solutions concrètes et applicables, proposées dans l'activité # 1 pour surmonter ces obstacles, vous ont-elles aidé ? Justifiez votre réponse :

---

---

---

---

---



6- De quelle façon la prise en charge de votre pratique d'activité physique régulière par l'expérimentation de votre PAP sur 8 semaines a influencé votre mode de vie et votre santé?

---

---

---

---

---

---

---

---

7- Comment la pratique d'activités physiques peut avoir un impact sur votre santé à long terme et comment prévoyez-vous continuer à être actif dans le futur?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Félicitations pour ta session !

Je te souhaite de continuer à être actif (ive) dans le futur!

**GRILLE D'ÉVALUATION – ÉVALUATION TERMINALE (40 %) – Automne 2020**

<b>COMPÉTENCE FINALE : Démontrer sa capacité à se charger de sa pratique de l'activité physique dans une perspective de santé.</b>					
<b>TÂCHE : Produire un rapport final regroupant l'ensemble de vos activités pédagogiques (activités # 1(déjà évaluée), # 2, # 3, # 4, # 5, # 6).</b>					
<b>Critère # 1 : Planifier un programme personnel d'activités physiques (activité # 2)</b>					
<b>Indicateurs</b>	<b>Insuffisant</b>	<b>En émergence</b>	<b>Bien</b>	<b>Excellent</b>	
<b>1.1 La formulation d'objectifs personnels (cardiorespiratoire et l'autre déterminant) sont corrects, précis et pertinents. Ils sont liés à ses besoins, ses capacités et ses facteurs de motivation.</b>	La formulation d'objectifs personnels (cardiorespiratoire et l'autre déterminant) sont incorrects, imprécis et impertinents. Ils ne sont pas liés à ses besoins, ses capacités et ses facteurs de motivation.	La formulation d'objectifs personnels (cardiorespiratoire et l'autre déterminant) sont incorrects et/ou imprécis et/ou impertinents. Ils ne sont pas parfaitement liés à ses besoins, ses capacités et ses facteurs de motivation.	La formulation d'objectifs personnels (cardiorespiratoire et l'autre déterminant) sont presque corrects, précis et pertinents. Ils sont moyennement liés à ses besoins, ses capacités et ses facteurs de motivation.	La formulation d'objectifs personnels (cardiorespiratoire et l'autre déterminant) sont corrects, précis et pertinents et parfaitement liés à ses besoins, ses capacités et ses facteurs de motivation.	
<b>3 points</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	
<b>Indicateurs</b>	<b>Insuffisant</b>	<b>En émergence</b>	<b>Bien</b>	<b>Très bien</b>	<b>Excellent</b>
<b>1.2 Les choix d'activités physiques à pratiquer pour la capacité cardiorespiratoire ainsi que pour l'autre déterminant sont pertinents.</b>	Les choix d'activités physiques à pratiquer pour la capacité cardiorespiratoire ainsi que pour l'autre déterminant sont inexistants.	Les choix d'activités physiques à pratiquer pour la capacité cardiorespiratoire ainsi que pour l'autre déterminant sont impertinents.	Les choix d'activités physiques à pratiquer pour la capacité cardiorespiratoire ainsi que pour l'autre déterminant sont parfois pertinents.	Les choix d'activités physiques à pratiquer pour la capacité cardiorespiratoire ainsi que pour l'autre déterminant sont presque tous pertinents.	Les choix d'activités physiques à pratiquer pour la capacité cardiorespiratoire ainsi que pour l'autre déterminant sont tous pertinents.
<b>5 points</b>	<b>0</b>	<b>1 – 2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

Indicateurs		Insuffisant		En émergence		Excellent	
1.3 La planification des conditions d'exécution des activités physiques à pratiquer ainsi que les étapes à respecter sont complètes et appropriées.		La planification des conditions d'exécution des activités physiques à pratiquer ainsi que les étapes à respecter sont incomplètes et inappropriées.		La planification des conditions d'exécution des activités physiques à pratiquer ainsi que les étapes à respecter sont presque complètes et presque appropriées.		La planification des conditions d'exécution des activités physiques à pratiquer ainsi que les étapes à respecter sont parfaitement complètes et appropriées.	
2 points		0		1		2	
Critère # 2 : Planification d'un plan d'action visant l'acquisition d'une saine habitude de vie ayant une incidence sur sa santé (activité # 3).							
La planification d'un plan d'action visant l'acquisition d'une saine habitude de vie est complète, pertinente et cohérente.	La planification d'un plan d'action visant l'acquisition d'une saine habitude de vie est incomplète, non pertinente et incohérente.	La planification d'un plan d'action visant l'acquisition d'une saine habitude de vie est incomplète et/ou non pertinente et/ou incohérente.	La planification d'un plan d'action visant l'acquisition d'une saine habitude de vie est presque complète, pertinente et cohérente.	La planification d'un plan d'action visant l'acquisition d'une saine habitude de vie est complète, pertinente et cohérente.	La planification d'un plan d'action visant l'acquisition d'une saine habitude de vie est parfaitement complète, pertinente et cohérente.		
5 points	0	1 - 2	3	4	5		
Critère # 3 : Harmoniser les éléments d'une pratique régulière et suffisante d'activités physiques dans une approche favorisant la santé (activité # 4).							
Une pratique régulière et suffisante d'une activité physique cardiorespiratoire à l'aide de l'application est démontrée quantitativement.	Une pratique très faible ou faible est démontrée, car peu de séances sont exécutées : 10 à 11 séances = 3 8 à 9 séances = 2 6 à 7 séances = 1 0 à 5 séances = 0	Une pratique insuffisante est démontrée, car quelques séances sont exécutées : 14 à 15 séances = 5 12 à 13 séances = 4	Une pratique moyenne est démontrée, car quelques séances sont exécutées : 18 à 19 séances = 7 16 à 17 séances = 6	Une pratique suffisante est démontrée, car plusieurs séances sont exécutées : 22 à 23 séances = 9 20 à 21 séances = 8	Une pratique excellente est démontrée, car toutes les séances sont exécutées : 24 séances et plus = 10		
10 points	0 – 1 – 2 – 3	4 – 5	6 – 7	8 – 9	10		

<b>Critère # 4 : Gérer son PAP : adaptation périodique, pertinente et correcte des exercices (activité # 5).</b>					
<b>L'application du principe de surcharge progressive aux exercices cardiorespiratoires et de l'autre déterminant est pertinente et réaliste.</b>	L'application du principe de surcharge progressive aux exercices cardiorespiratoires et de l'autre déterminant est non pertinente et irréaliste.	L'application du principe de surcharge progressive aux exercices cardiorespiratoires et de l'autre déterminant est peu pertinente et peu réaliste.	L'application du principe de surcharge progressive aux exercices cardiorespiratoires et de l'autre déterminant est moyennement pertinente et réaliste.	L'application du principe de surcharge progressive aux exercices cardiorespiratoires et de l'autre déterminant est pertinente et réaliste.	L'application du principe de surcharge progressive aux exercices cardiorespiratoires et de l'autre déterminant est parfaitement pertinente et réaliste.
<b>5 points</b>	<b>0</b>	<b>1 – 2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Critère # 5 : Gérer son PAP : Conclusion (activité # 6).</b>					
<b>5.1 L'interprétation et la justification des progrès accomplis et des difficultés éprouvées dans la pratique d'activités physiques sont détaillées et cohérentes. (Q : 1-2-3-4)</b>	L'interprétation et la justification des progrès accomplis et des difficultés éprouvées dans la pratique d'activités physiques sont incomplètes et incohérentes.	L'interprétation et la justification des progrès accomplis et des difficultés éprouvées dans la pratique d'activités physiques sont peu détaillées et peu cohérentes.	L'interprétation et la justification des progrès accomplis et des difficultés éprouvées dans la pratique d'activités physiques sont moyennement détaillées et cohérentes.	L'interprétation et la justification des progrès accomplis et des difficultés éprouvées dans la pratique d'activités physiques sont détaillées et cohérentes.	L'interprétation et la justification des progrès accomplis et des difficultés éprouvées dans la pratique d'activités physiques sont parfaitement détaillées et cohérentes.
<b>5 points</b>	<b>0</b>	<b>1 – 2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>5.2 La reconnaissance de l'influence de la pratique de l'activité physique sur son mode de vie est claire, détaillée et pertinente. (Q : 5-6-7)</b>	La reconnaissance de l'influence de la pratique de l'activité physique sur son mode de vie n'est pas claire, n'est pas détaillée et n'est pas pertinente.	La reconnaissance de l'influence de la pratique de l'activité physique sur son mode de vie est peu claire, détaillée et pertinente.	La reconnaissance de l'influence de la pratique de l'activité physique sur son mode de vie est moyennement claire, détaillée et pertinente.	La reconnaissance de l'influence de la pratique de l'activité physique sur son mode de vie est claire, détaillée et pertinente.	La reconnaissance de l'influence de la pratique de l'activité physique sur son mode de vie est parfaitement claire, détaillée et pertinente.
<b>5 points</b>	<b>0</b>	<b>1 – 2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Le respect des normes de français est adéquat*</b>	Le respect des normes de français est faible.		Le respect des normes de français est moyen.		Le respect des normes de français est excellent.
<b>*Pénalité jusqu'à concurrence de 10 % selon le plan de cours</b>	<b>0 – 5</b>		<b>6 – 9</b>		<b>10</b>

**Commentaires :**

---

---

---

---

---

**Bonnes vacances !**

## ANNEXE C. COMPARAISON ENTRE LES STRATÉGIES D'ÉVALUATION

Nouvelle stratégie d'évaluation			
<b>Compétence :</b> Démontrer sa capacité à se charger de sa pratique de l'activité physique dans une perspective de santé.			
<b>Éléments de la compétence :</b> 1. Planifier un programme personnel d'activités physiques 2. Harmoniser les éléments d'une pratique régulière et suffisante de l'activité physique dans une approche favorisant la santé. 3. Gérer un programme personnel d'activités physiques.			
Semaines	Activités d'évaluation	Tâches	Critères de performance
2	Choix de test cardiorespiratoire Formatif	Exécuter un test au choix (Step test-vélo Cooper, Course Cooper ou Course Navette)	3.2
3	<b>Activité # 1 (15 %)</b> Profil de départ (Sommatif à la 3 <sup>e</sup> semaine)	Compléter l'analyse des résultats aux tests, indiquer ses forces et ses faiblesses, calculer sa FC cible, réflexion sur son niveau d'activités physiques et sur ses obstacles à la pratique d'activités physiques	1.1
4	<b>Activité # 2</b> Planification du PAP (Formatif en début de session et sommatif 10 % à la 14 <sup>e</sup> semaine)	Proposer des objectifs et un niveau d'amélioration réaliste. Suggérer des activités physiques en lien avec ses besoins, capacités et motivations. Compléter le calendrier de réalisation et proposer les étapes d'une séance d'activités physiques.	1.2, 1.3, 1.4 et 3.1
5 à 15	<b>Activité # 3</b> Modifier une habitude de vie (Formatif en début de session et sommatif 5 % à la 14 <sup>e</sup> semaine)	Fixer un objectif sur une habitude de vie à améliorer et planifier des actions de modification de comportement.	1.2



Semaines	Activités d'évaluation	Tâches	Critères de performance
6 à 15	<b>Activité # 4</b> Pratiquer régulièrement une activité physique  (Sommatif 10 % à la 14 <sup>e</sup> semaine)	Pratiquer régulièrement une activité physique favorisant la santé en cours et hors cours (3x semaine pendant 8 semaines). Authentifier sa pratique par Runkeeper en guise de relevé périodique.	2.3 et 3.3
8	<b>Activité # 5</b> Gérer son PAP : refaire les tests de la condition physique et ajuster ses moyens à l'aide de la surcharge progressive. (Formatif en début de session et sommatif 5 % à la 14 <sup>e</sup> semaine)	Refaire les tests physiques et ajuster les moyens pour atteindre ses objectifs. Appliquer la surcharge progressive	3.4
11 à 15	<b>Activité (25 %)</b> Évaluation sommative des routines de step	Présenter les routines en cours devant le groupe	2.4
14	<b>Activité # 6</b> Conclusion du PAP (10 % à la 14 <sup>e</sup> semaine)	Compléter l'analyse de sa pratique d'activités physiques à l'égard de ses progrès et l'influence de celle-ci sur son mode de vie.	3.5 et 3.6

Semaines	Activités d'évaluation	Tâches	Critères de performance
14	Remise de l'évaluation terminale (40 %)	<p>Remettre les activités dans le duo-tang évaluation terminale</p> <p><b>Activité # 1 : (déjà corrigée)</b></p> <p><b>Activité # 2 : 10 %</b></p> <p><b>Activité # 3 : 5 %</b></p> <p><b>Activité # 4 : 10 %</b></p> <p><b>Activité # 5 : 5 %</b></p> <p><b>Activité # 6 : 10 %</b></p>	1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 2.3, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5 et 3.6
<b>Ancienne stratégie d'évaluation</b>			
2	Test navette de 20 mètres (Formatif)	Réaliser les tests de la condition physique (cardio et autres) en gymnase et inscrire ses résultats.	3.2
14	Test navette de 20 mètres (Sommatif 20 %)		3.2

## ANNEXE D. QUESTIONNAIRES DE VALIDATION DE L'ÉVALUATION TERMINALE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS

### Questionnaire de validation de l'évaluation terminale (Enseignantes et enseignants, expertes et experts)

**Objectif général de l'essai :** concevoir et valider une évaluation terminale conçue pour motiver les collégiens et collégiennes à pratiquer l'activité physique hors cours.

**Votre objectif :** commenter l'évaluation terminale en répondant aux questions et en suggérant des ajustements ou des modifications.

1- L'évaluation terminale conçue contribue-t-elle à développer la compétence visée par le cours d'éducation physique de l'ensemble 3 : démontrer sa capacité à prendre en charge sa pratique de l'activité physique dans une perspective de santé ?

a) oui

b) non

Commentaire :

2- L'évaluation terminale conçue permet-elle d'évaluer ladite compétence de l'ensemble 3?

a) oui

b) non

Commentaire :

3- L'évaluation terminale conçue permet-elle d'évaluer dans une approche par compétences (APC) sous le paradigme d'évaluation des apprentissages?

a) oui

b) non

Commentaire :

4-	L'évaluation terminale conçue permet-elle de valider réellement leur pratique régulière d'activités physiques lors de l'expérimentation de leur PAP avec l'application Runkeeper?
a)	oui
b)	non
Commentaire :	
4.1-	Est-ce que l'utilisation d'une application comme Runkeeper peut aider les étudiantes ou étudiants à rester actif (ive) et plus motivé tout au long de l'expérimentation de leur PAP?
a)	oui
b)	non
Commentaire :	
5-	L'évaluation terminale conçue favorise-t-elle la motivation et l'engagement de l'étudiante ou de l'étudiant à la pratique de l'activité physique hors cours?
a)	oui
b)	non
Commentaire :	
5.1-	Selon vous, quelles sont les facettes de cette épreuve pouvant motiver les étudiantes ou étudiants à la pratique d'activité physique?
Facettes :	
Commentaire :	

5.2-	La possibilité, pour l'étudiante ou l'étudiant, de faire un choix de test cardiorespiratoire, plutôt que de se le faire imposer, favorise-t-elle sa motivation à pratiquer spécifiquement ce moyen d'action et à être actif hors cours?
a)	oui
b)	non
Commentaire :	
5.3-	À votre avis, lequel de ces deux moyens d'évaluer les étudiantes ou étudiants en fin de cours est le plus motivant?
a)	L'évaluation terminale (PAP)
b)	Un test cardiovasculaire imposé final.
Commentaires :	
6-	À votre avis, lequel des deux moyens d'évaluer est le plus pertinent?
a)	L'évaluation terminale (PAP)
b)	Un test cardiovasculaire imposé final
Commentaire :	
7-	À votre avis, lequel de ces deux moyens d'évaluer permet le mieux de démontrer la capacité à prendre en charge la pratique d'activités physiques de manière régulière dans une perspective de santé?
a)	L'évaluation terminale (PAP)
b)	Un test cardiovasculaire imposé final
Commentaire :	

8-	L'évaluation terminale permet-elle d'apprendre et d'expérimenter le fait d'être actif dans une perspective de santé?
a)	oui
b)	non
Commentaire :	
9-	À votre avis, quelle est la manière la plus équitable d'évaluer la compétence du cours?
a)	L'évaluation terminale (PAP)
b)	Un test cardiovasculaire imposé final
Commentaire :	
10-	Est-ce que l'évaluation terminale conçue favorise l'acquisition de compétences permettant de faire de meilleurs choix à l'égard des habitudes de vie?
a)	oui
b)	non
Commentaire :	
11-	En considérant cette évaluation terminale, est-ce que la pondération sommative des activités vous semble cohérente en fonction des tâches demandées aux étudiantes ou étudiants?
a)	oui
b)	non
Commentaire :	

12- Est-ce que cette évaluation terminale pourrait s'appliquer dans les cours d'ensemble 3 de votre cégep?
a)      oui b)      non
Commentaire :
13- Selon vous, quels sont les points forts et les points faibles de cette évaluation terminale?
a)      Force :
b)      Faiblesse :
Évaluateur :
Nom de l'évaluateur : Je souhaite participer à une entrevue semi-dirigée : a)      oui b)      non Numéro de téléphone :

## ANNEXE E. LES RÉPONSES DES EXPERTES ET DES EXPERTS AU QUESTIONNAIRE

Question	Réponses objectives
1- L'évaluation terminale conçue contribue-t-elle à <u>développer la compétence</u> visée par le cours d'éducation physique de l'ensemble 3 : démontrer sa capacité à prendre en charge sa pratique de l'activité physique dans une perspective de santé ?	R1 : oui R2 : oui et un peu non R3 : oui
<b>Commentaire :</b> R2 : Je ne vois pas bien le lien entre l'activité # 3 et à la compétence (C1).	
2- L'évaluation terminale conçue permet-elle d'évaluer ladite compétence de l'ensemble 3?	R1 : oui et non R2 : Partiellement R3 : abstention
<b>Commentaires :</b> R1 : Le PAP est plus une démarche qu'une épreuve finale. Dans un monde idéal, l'épreuve finale devrait être relative à l'activité choisie par l'étudiant comme étant motivante. Cependant, c'est très difficile avec des choix très différents chez 30 étudiants. De plus, le document fait référence à Mise en forme rythmée... cette thématique ne semble pas être évaluée dans l'évaluation terminale. (C2). R2 : C'est toujours un problème avec l'ensemble 3... comment s'assurer qu'il y a réellement pratique d'activité physique ? Mais cette proposition est intéressante (C3).	
3- L'évaluation terminale conçue permet-elle d'évaluer dans une approche par compétences (APC) sous le paradigme d'évaluation des apprentissages?	R1 : oui et non R2 : s'abstient R3 : oui
<b>Commentaires :</b> R1 : Encore une fois, le PAP renseigne sur le cheminement. Si on compare avec d'autres disciplines (génie mécanique par exemple) l'évaluation terminale et la pondération associée sont à la fin de session. Les étudiants ont à résoudre une situation complexe à l'aide de la compétence en jeu (C4). R2 : Je ne peux répondre, car je ne connais pas de paradigme d'évaluation des apprentissages, désolée. Propose d'évaluer dans une APC avec une grille l'activité # 1 (C5).	



Question	Réponses objectives
4- L'évaluation terminale conçue permet-elle de valider réellement leur pratique régulière d'activités physiques lors de l'expérimentation de leur PAP avec l'application Runkeeper?	R1 : oui R2 : s'abstient R3 : oui
<b>Commentaire :</b> R1 : Par contre, certaines activités (musculature par exemple) sont difficilement mesurées avec des accéléromètres (C6). R2 : Je ne peux répondre, car je ne connais pas l'application, désolée (C7).	
4.1- Est-ce que l'utilisation d'une application comme Runkeeper peut aider les étudiantes ou étudiants à rester actif (ive) et plus motivé tout au long de l'expérimentation de leur PAP?	R1 : oui R2 : s'abstient R3 : s'abstient
<b>Commentaires :</b> R2 : Je ne peux répondre, car je ne connais pas l'application, désolée (C8). R3 : Pas certain que tous les enseignants du réseau connaissent l'application(C9).	
5- L'évaluation terminale conçue favorise-t-elle la motivation et l'engagement de l'étudiante ou de l'étudiant à la pratique de l'activité physique hors cours?	R1 : s'abstient R2 : s'abstient R3 : oui et non
<b>Commentaires :</b> R1 : Impossible de répondre à cette question sans une recherche scientifique rigoureuse (C10). R2 : Je ne suis pas la personne ressource pour juger de la motivation des étudiants. La motivation ne peut être évaluée par une tierce personne. Mais les étudiants seront de très bons informateurs s'ils sont choisis aléatoirement ou de manière représentative des différents « types » d'étudiants !!! (C11). R3 : J'aime bien la structure de l'évaluation terminale. Par contre, ce format va-t-il avoir un effet MOTIVANT chez les élèves ? C'est TRÈS TRÈS similaire à la démarche proposée à Shawinigan. Est-ce représentatif du réseau ? Je ne sais pas, ayant quitté depuis 2010. Est-ce que le CHOIX donné à l'étudiant (pour s'autoévaluer) est la principale différence ? si oui, c'est quand même intéressant, mais je ne vois pas une différence marquée avec ce qui est fait dans plusieurs collèges. ... on a déjà procédé avec une telle démarche (donner plus de choix) avec un effet plus ou moins concluant (plusieurs étudiants prennent le chemin + facile...) Ça reste à bien équilibrer DÉFI, Progression, prise en charge individuelle... ce qu'on retrouve assez bien dans votre démarche. C12).	

Question	Réponses objectives
5.1- Selon vous, quelles sont les facettes de cette épreuve pouvant motiver les étudiantes ou étudiants à la pratique d'activité physique?	
<p><b>Facettes :</b></p> <p>R1 : L'évaluation sommative est souvent le plus puissant facteur de motivation... (C13).</p> <p>R2 : Ceux (souvent celles) qui sont très méticuleux et qui aiment écrire trouveront possiblement leur compte dans l'écriture des réponses.</p> <p>Ceux qui s'y embarqueront réellement verront peut-être des progrès. En 8 semaines, c'est possible. Surtout pour les moins en forme.</p> <p>Faire le test 3 fois. L'apprentissage au test augmentera les résultats, mais pourra aussi peut-être augmenter leur motivation.</p> <p>(C14).</p> <p>R3 : Choix d'activité physique, choix de test, autonomie (C15).</p>	
5.2- La possibilité, pour l'étudiante ou l'étudiant, de faire un choix de test cardiorespiratoire, plutôt que de se le faire imposer, favorise-t-il sa motivation à pratiquer spécifiquement ce moyen d'action et à être actif hors cours?	<p>R1 : non</p> <p>R2 : s'abstient</p> <p>R3 : s'abstient</p>
<p><b>Commentaires :</b></p> <p>R1 : Plusieurs étudiants et plusieurs activités physiques ne demandent pas de VO2max élevés. De plus, en déléguant ces tests aux étudiants amènent certaines limites dans la validité des résultats (C16).</p> <p>R2 : Je suis embêté par le terme « ce moyen d'action » de quoi s'agit-il. Le test est le moyen d'action (généralement moyen d'action = volleyball, soccer, activités d'adresse).</p> <p>Mais si je ne tiens compte que de la motivation vs faire un choix de test, cela me laisse perplexe... Un test est un test, quel qu'il soit. Est-ce que les élèves verront cela comme un choix ou comme un faux choix. Et le résultat sera le même. Le problème avec les tests est aussi en lien avec le résultat obtenu.</p> <p>L'idée d'un choix est très bonne, mais il faut que l'élève le perçoive vraiment comme un choix... à voir avec eux !!! (C17).</p>	

Question	Réponses objectives
5.3- À votre avis, lequel de ces deux moyens d'évaluer les étudiantes ou étudiants en fin de cours est le plus motivant?	R1 : PAP et test navette R2 : s'abstient R3 : s'abstient
<b>Commentaires :</b> R1 : Pour la motivation intrinsèque, je dirais le PAP (mais doit être confirmé par des recherches) pour l'extrinsèque le test cardio (selon la pondération attribuée) (C18). R3 : N'est-ce pas un peu biaisé comme question. J'ai comme un peu de pression à vous dire que c'est A (C19).	
6- À votre avis, lequel des deux moyens d'évaluer est le plus pertinent?	R1 : s'abstient R2 : s'abstient R3 : l'évaluation terminale
<b>Commentaire :</b> R1 : Ça dépende de ce qu'on veut mesurer... (C20). R2 : Pertinent en regard de quoi ? Si je reviens à la compétence du cours : Démontrer sa capacité à prendre en charge sa pratique de l'activité physique dans une perspective de santé ? Un test cardio ne permet pas de voir si on a la capacité à prendre en charge... mais si on a la capacité d'obtenir des résultats... et cela est différent (C21). R3 : L'épreuve terminale : il est meilleur pour démontrer l'atteinte de la compétence, car les élèves se classeront en deux groupes A) ceux qui le font vraiment (réel) et B) ceux qui font semblant (le scénarisé). Dans les deux cas, le réel et le scénarisé, pour bien le faire il faut des capacités cognitives qui démontrent une compréhension du processus (C22).	
7- À votre avis, lequel de ces deux moyens d'évaluer permet le mieux de démontrer la capacité à prendre en charge la pratique d'activités physiques de manière régulière dans une perspective de santé?	R1 : s'abstient R2 : s'abstient R3 : l'évaluation terminale
<b>Commentaires :</b> R1 : L'hypothèse sous-jacente au test cardio est la suivante : un étudiant actif a un meilleur VO2max qu'un inactif donc, si on mesure le VO2max, on peut déduire le niveau d'activité hors cours de l'étudiant... Or, le VO2max est très lié à des facteurs génétiques et le potentiel d'amélioration sur 15 semaines est très limité surtout si on cherche également à développer d'autres déterminantes de la condition physique. Bref, un cours d'ensemble 3 qui vise l'amélioration cardio peut très bien faire appel à une épreuve finale de type test cardio... (C23). R3 : Je crois que ma réponse précédente convient aussi à cette question (C24).	

Question	Réponses objectives
8- L'évaluation terminale permet-elle d'apprendre et d'expérimenter le fait d'être actif dans une perspective de santé?	R1 : oui R2 : oui R3 : s'abstient
<b>Commentaires :</b> R1 : Oui, mais ce n'est pas une évaluation terminale (C25). R2 : Seulement si un élève le fait vraiment. Mais au moins cela est une offre intéressante (C26).	
9- À votre avis, quelle est la manière la plus équitable d'évaluer la compétence du cours?	R1 : s'abstient R2 : s'abstient R3 : s'abstient
<b>Commentaires :</b> R1 : Cela dépend ce que l'on veut mesurer. L'équité est toujours plus théorique qu'effective... (C27). R2 : Tout dépend de la manière dont on utilise le test cardio (C28).	
10- Est-ce que l'évaluation terminale conçue favorise l'acquisition de compétences permettant de faire de meilleurs choix à l'égard des habitudes de vie?	R1 : oui R2 : s'abstient R3 : oui
<b>Commentaires :</b> R2 : C'est rare qu'une évaluation permette l'acquisition de compétences, elle sert surtout à vérifier cette acquisition. L'acquisition de compétence se fait par l'enseignement et non par l'épreuve d'évaluation... (C29).	
11- En considérant cette évaluation terminale, est-ce que la pondération sommative des activités vous semble cohérente en fonction des tâches demandées aux étudiantes ou étudiants?	R1 : oui R2 : s'abstient R3 : oui et non
<b>Commentaires :</b> R1 : Selon moi, une évaluation terminale devrait avoir tous ses points dans les semaines 12 à 15 (C30). R2 : Super intéressante cette question, elle par du point de vue que la pondération doit être en fonction de l'investissement de l'étudiant. Mais la pondération ne devrait-elle pas être fonction de l'importance de la capacité évaluée en regard de la compétence ? Ainsi, qu'est-ce qui est le plus important ? la réalisation de son programme ou la réflexion SUR son programme ? (C31). R3 : Les activités 4 et 5 me semblent des éléments clés du cours 3. Je serais tenté de leur donner au moins 20-25 % sur la cote totale. On veut qu'ils soient en action (C32).	

## ANNEXE F. QUESTIONNAIRE DE VALIDATION DE L'ÉVALUATION TERMINALE PAR LES ÉTUDIANTES ET LES ÉTUDIANTS

### Questionnaire post expérimentation (étudiantes/étudiants)

1- À ton avis, lequel de ces deux moyens d'évaluer est le plus pertinent?

a) Le PAP<sup>3</sup>

b) Le test cardiovasculaire imposé (Course Navette) final

Pourquoi? \_\_\_\_\_

2- À ton avis, lequel de ces deux moyens d'évaluer permet le mieux de démontrer ta capacité à prendre en charge ta pratique d'activités physiques de manière régulière dans une perspective de santé?

a) Le PAP

b) Le test cardiovasculaire imposé (Course Navette) final

Pourquoi? \_\_\_\_\_

3- Est-ce que le PAP t'a permis d'apprendre et d'expérimenter le fait d'être actif dans une perspective de santé?

a) Oui

b) Non

Pourquoi? \_\_\_\_\_

4- À ton avis, lequel de ces deux moyens d'évaluer les étudiants en fin de cours est le plus motivant?

a) Le PAP

b) Le test cardiovasculaire imposé (Course Navette) final.

Pourquoi? \_\_\_\_\_

---

<sup>3</sup> Programme d'activités physiques

5- Pour toi, est-il plus motivant de réaliser un test de course navette imposé ou de faire un test au choix (Course, step-test ou vélo) lors de votre test cardiorespiratoire?

a) Test Course Navette imposé : \_\_\_\_\_

b) Test au choix (course, step-test ou vélo) : \_\_\_\_\_

Pourquoi? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6- À ton avis, quelle est la manière la plus équitable d'évaluer la compétence du cours?

a) Le PAP

b) Le test cardiovasculaire imposé (Course Navette) final

Pourquoi? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7- Est-ce que le PAP t'a motivé à être actif (ive) régulièrement à l'extérieur du cours d'éducation physique ?

a) Oui

b) Non

Pourquoi? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8- Qu'as-tu apprécié du PAP?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9- Qu'as-tu moins apprécié du PAP?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10- Est-ce que l'utilisation d'une application comme Runkeeper t'a mené à rester actif (ive) et plus motivé tout au long de l'expérimentation de ton PAP?

a) Oui

b) Non

Pourquoi? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

11- Est-ce que ton cours d'éducation physique t'a permis d'acquérir des compétences te permettant de faire de meilleurs choix à l'égard de tes habitudes de vie?

a) Oui

b) Non

Pourquoi? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

12- Commentaires personnels :

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

13- Je suis disponible pour participer à un entretien téléphonique afin de contribuer à la recherche :

Nom : \_\_\_\_\_

Numéro de téléphone : \_\_\_\_\_

Courriel : \_\_\_\_\_

## **ANNEXE G. QUESTIONS POUR L'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE AVEC LES ÉTUDIANTES ET LES ÉTUDIANTS**

### **Entrevue semi-dirigée (Étudiantes et étudiants)**

1- Comment pouvons-nous améliorer le PAP pour qu'il soit encore plus motivant?

Réponse :

2- Peux-tu m'expliquer les résultats à cette question : à ton avis, lequel des deux moyens d'évaluer les étudiants est le plus motivant? Le PAP = 29 répondants et le test cardiovasculaire imposé = 26 répondants.

Réponse :

3- Selon toi, pourquoi un test cardio est-il motivant?

Réponse :

4- À ton avis, comment devrions-nous évaluer la capacité cardiorespiratoire ?

- a) Une note en fonction d'un standard à atteindre
- b) Formatif pas de note qui compte
- c) La progression à ce test
- d) le standard et la progression

Réponse :

5- Si le test cardiovasculaire était formatif serait-il aussi motivant d'atteindre son objectif à ce test de la condition physique?

Réponse :

6- À ton avis, crois-tu qu'une pondération de 10 % accordée au test cardiovasculaire est suffisante, trop, pas assez?

Réponse :



- 7- Qu'est-ce que tu aimes mieux? préfères-tu avoir un test pareil, imposé pour tout le monde, ou pouvoir choisir un test parmi 3-4 possibilités, en fonction de tes préférences? Est-ce que l'une ou l'autre de ces conditions (choix ou pas de choix) aurait une influence sur ta motivation à t'engager à faire de l'exercice régulièrement durant la session pour assurer un maintien stable de ta santé? Et après la session, de manière autonome?

Réponse :

- 8- Je comprends la préoccupation pour les résultats scolaires (j'ai été étudiante) as-tu une idée de ce qu'on pourrait faire pour que cette préoccupation soit comblée et que vous ne ressentiez pas le besoin de tricher dans le PAP pour ainsi permettre au cours d'avoir une réelle influence sur les habitudes de vie?

Réponse :

- 9- Qu'est-ce que tu aurais aimé changer à l'évaluation terminale?

Réponse :

- 10- Selon toi, comment le professeur aurait pu mieux t'encadrer dans ton PAP pendant la session?

Réponse :

- 11- Penses-tu que le PAP ou le cours d'éducation physique de l'hiver explique ton niveau d'activité physique actuel ?

Réponse :

## **ANNEXE H. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ET ATTESTATION DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE**

### **MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT AU COLLÉGIAL (M. Éd.)**

#### **Formulaire de consentement**

---

#### **PARTICIPATION À UNE ÉTUDE DANS LE CADRE DE LA MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT AU COLLÉGIAL**

Dans le cadre de mes études de maîtrise en enseignement au collégial de l'Université de Sherbrooke, je conduis un projet de recherche supervisé par une direction d'essai agréée qui atteste, au bas de ce formulaire de consentement, toutes les informations fournies.

#### **1. TITRE DU PROJET :**

Conception et validation d'une évaluation terminale en éducation physique favorisant la motivation des élèves à pratiquer des activités physiques hors cours.

#### **2. CHERCHEUSE OU CHERCHEUR PRINCIPAL :** Annie Bradette

Numéro de téléphone : 450-679-2631 poste 6712

Courriel : [annie.bradette@cegepmontpetit.ca](mailto:annie.bradette@cegepmontpetit.ca)

#### **3. ACCRÉDITATION ÉTHIQUE**

La présente étude a reçu l'approbation éthique du comité d'éthique de la recherche (CÉR) lié au programme Performa de l'Université de Sherbrooke le \_\_\_\_\_ (# du certificat : \_\_\_\_\_)

#### **4. INTRODUCTION**

**Ce formulaire présente les considérations éthiques de ce projet. Il est important de lire et de comprendre chacun des éléments. À titre de chercheuse principale, je demeure disponible pour répondre à toutes vos questions.**

#### **5. RÉSUMÉ DU PROJET**

##### **Contexte de l'étude :**

Plusieurs cégeps évaluent la compétence finale du dernier cours d'éducation physique, soit celui de l'ensemble 3, par un test imposé de la condition physique lié à des normes de performances à atteindre. Nous croyons que cela est en discordance avec l'approche par compétence préconisée dans l'enseignement collégial actuel. De plus, cette évaluation ne semble pas motiver les étudiantes et étudiants à prendre en charge leur pratique d'activités physiques, jusqu'à l'extérieur des cours, dans une perspective de santé. Dans ce contexte, une nouvelle évaluation terminale est actuellement en conception et sera validée dans ce projet d'essai. Cette nouvelle épreuve vise à révéler la compétence finale du cours plutôt qu'une performance physique à un test.

**Objectif général :**

Concevoir et valider une évaluation terminale conçue pour motiver les collégiennes et collégiens à pratiquer l'activité physique hors cours.

**Objectifs :**

- 1- Concevoir une évaluation terminale de cours en éducation physique au collégial pour l'ensemble 3 qui vise à susciter la motivation des élèves à exercer des activités physiques hors cours.
- 2- Valider l'évaluation terminale de cours en éducation physique au collégial pour l'ensemble 3 auprès d'experts, de pairs-enseignants et d'élèves en éducation physique à l'aide d'une méthodologie de triangulation.

**Méthodologie utilisée :**

Il s'agit d'une recherche-développement suivant une approche qualitative et un processus d'analyse interprétative par triangulation des sources de données. Des jugements, discussions et avis des participantes et participants, à propos de l'évaluation terminale conçue, seront colligés pour apprécier la validité de celle-ci. L'échantillon est formé d'experts en éducation physique et en motivation, d'enseignantes et enseignants en éducation physique au collégial et de deux groupes d'élèves en éducation physique au collégial. Ainsi, la triangulation des jugements donnés provenant de ces trois sources favorisera et enrichira la validation de l'évaluation terminale.

Pour ce qui est des instruments de collecte de données envisagés, il y aura un questionnaire ouvert pour permettre un premier contact avec l'évaluation terminale qui y sera décrite, et récolter l'avis des participantes et participants. Ensuite, une entrevue semi-dirigée sera planifiée pour les volontaires. Les données qualitatives recueillies par les questionnaires et les entrevues semi-dirigées seront analysées à l'aide d'une stratégie d'analyse de contenu par logique inductive et délibératoire.

**Période et durée de la collecte de données :**

Mai et juin 2019.

**6. NATURE DE LA PARTICIPATION****Qui participe à ce projet ou cette étude ?**

L'échantillon sera composé de quatre experts en éducation physique et en motivation, de six pairs enseignantes et enseignants en éducation physique au collégial et de deux groupes d'étudiantes et étudiants en éducation physique au collégial. Le présent formulaire de consentement s'adresse à ces derniers.

**Combien de temps demandera la participation des personnes participantes ?**

Les étudiantes et étudiants volontaires pourront remplir le questionnaire et seront invités à participer à une entrevue semi-dirigée selon leur consentement. Le questionnaire impliquera environ 15 minutes et une entrevue pourrait prendre jusqu'à 30 minutes.

## **7. AVANTAGES À PARTICIPER**

### **Quels sont les avantages à participer à ce projet ?**

Participer à l'avancement des connaissances en éducation physique au collégial.

### **Quels sont les bienfaits qu'ils pourront retirer ?**

Une satisfaction personnelle par la possibilité d'offrir leur opinion sur l'évaluation terminale afin de faire évoluer les interventions en éducation physique.

## **8. BÉNÉFICES, RISQUES ET INCONVÉNIENTS**

### **Quels sont les bénéfices potentiels de la recherche ?**

*(Retombées positives pour le bien-être de la société dans son ensemble grâce à l'acquisition de connaissances)*

- Prendre en compte l'intérêt des étudiantes et étudiants en matière d'activités physiques dans la planification de leur évaluation terminale de cours pourrait favoriser la motivation de certains à prendre en charge leur pratique régulière d'activités physiques hors cours dans une perspective de santé et surtout de santé publique.
- Adapter nos stratégies d'intervention en évaluant la planification, la réalisation et l'harmonisation du programme d'activités physiques plutôt que par un test de la condition cardiorespiratoire imposé.
- Adopter cette nouvelle évaluation terminale permettrait d'aider les étudiantes et étudiants à persévérer dans leur cours et de favoriser la réussite scolaire.
- Se doter d'une évaluation terminale validée en éducation physique de l'ensemble 3 au cégep Édouard-Montpetit.

### **Quels sont les risques prévisibles encourus par les personnes participantes ?**

*(Un effet négatif sur le bien-être des participantes et des participants, que ce soit sur le plan social, comportemental, psychologique, physique ou économique. Le risque est en fonction de l'ampleur ou de la gravité du préjudice et de la probabilité qu'il se produise.)*

Il n'y a pas de risque pour les participantes et participants.

### **Est-ce que ce projet se situe sous le seuil de risque minimal?**

*(Risque minimal : quand la probabilité et l'importance des éventuels inconvénients ou risques sont comparables à ceux de la vie quotidienne des participantes et participants. Les personnes qui acceptent de participer à ce projet s'exposent à très peu de risques de vivre des inconvénients (douleurs physiques, inconfort, sentiment d'échec, peur irraisonnée et menace posée à l'identité) (Fortin, 2010))*

Oui

## 9. VIE PRIVÉE ET CONFIDENTIALITÉ

### Quel est le type de données, selon la méthodologie utilisée, et comment seront-elles diffusées?

Le type de données sera qualitatif provenant des questionnaires anonymes à questions ouvertes et des entrevues semi-dirigées confidentielles. Les informations seront diffusées par leur analyse par catégories de répondants (point de vue des experts, des enseignants et des étudiants) et non individuellement. Il sera donc impossible de relier les contenus analysés aux personnes participantes. Les résultats seront diffusés par le biais de communications orales, d'un article de vulgarisation et de l'essai de maîtrise déposé à l'université de Sherbrooke.

### Où seront conservées les données?

*(Seront-elles conservées sous clé? Les fichiers électroniques seront-ils protégés par un mot de passe?)*

Les documents papier seront conservés sous clé au bureau de la résidence de la chercheuse. Les données sur fichiers électroniques seront conservées sur une clé USB unique et verrouillée par un mot de passe. Elle sera conservée au bureau professionnel de la chercheuse.

### Quelles sont les personnes qui y auront accès?

Uniquement la chercheuse et sa directrice d'essai.

### Les données brutes seront-elles détruites? À quel moment?

Les données seront détruites 5 ans après l'étude

## 10. COMPENSATION ET DÉPENSES

**Est-ce qu'une compensation, monétaire ou autre, sera remise pour le temps, les déplacements ou autres, occasionnés par la participation au projet?**

Oui ☐ Non ☒

## 11. PARTICIPATION VOLONTAIRE ET RETRAIT DE L'ÉTUDE

Les participantes et les participants sont libres de se retirer en tout temps du projet en le signifiant à la chercheuse ou au chercheur, et ce, sans préjudice et sans devoir justifier leur décision.

## 12. PERSONNES-RESSOURCES

Si vous avez des questions concernant ce projet, vous pouvez joindre la chercheuse, Annie Bradette, soit par courriel au [annie.bradette@cegepmontpetit.ca](mailto:annie.bradette@cegepmontpetit.ca) ou par téléphone au 450-679-2631 poste 6712.

Si vous avez des questions concernant le programme de maîtrise, vous pouvez joindre la personne responsable du programme à : [Performa@USherbrooke.ca](mailto:Performa@USherbrooke.ca).

### 13. CONSENTEMENT DE LA PARTICIPANTE OU DU PARTICIPANT

J'ai lu et compris le contenu du présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes mes questions et on y a répondu à ma satisfaction. Je sais que je suis libre de participer au projet et que je demeure libre de m'en retirer en tout temps, par avis verbal et sans préjudice. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Je soussigné(e), consens à participer à ce projet.

Nom de la participante ou du participant : \_\_\_\_\_

Signature : \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_

### 14. ENGAGEMENT DE LA CHERCHEUSE OU DU CHERCHEUR

Je certifie a) avoir répondu aux questions de la personne signataire quant aux termes du présent formulaire de consentement;

b) lui avoir clairement indiqué qu'elle reste à tout moment libre de mettre un terme à sa participation dans le projet.

Nom de la chercheuse : ANNIE BRADETTE

Signature

Date : 9/04/2019

### 15. ENGAGEMENT DE LA DIRECTION D'ESSAI

J'atteste que les informations contenues dans ce formulaire ont été communiquées de bonne foi par Annie Bradette

Signature numérique de Isabelle Cabot  
DN : cn=Isabelle Cabot, o=Cégep St-Jean-sur-Richelieu, ou,  
email=isabelle.cabot@cstjean.qc.ca,  
c=CA  
Date : 2019.04.08 14:45:14 -04'00'

## ATTESTATION DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE

LE SECTEUR PERFORMA-UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE CERTIFIE AVOIR EXAMINÉ LE PROJET

DATE DU RAPPORT	NOM DU PROJET	NOM, PRENOM DE L'ÉTUDIANTE OU DE L'ÉTUDIANT
26 avril 2019	Conception et validation d'une épreuve terminale en éducation physique favorisant la motivation des élèves à pratiquer des activités physiques hors cours	Bradette, Annie

## PROGRAMME

Maîtrise en enseignement au collégial (M. Éd.)

## ÉQUIPE DE DIRECTION DU PROJET D'ESSAI

	NOM	PRÉNOM
DIRECTRICE OU DIRECTEUR	Cabot	Isabelle

PERFORMA ESTIME QUE LE PROJET PROPOSÉ EST CONFORME AUX PRINCIPES ÉTHIQUES ÉNONCÉS DANS LE DOCUMENT : *BALISES RELATIVES À UNE DEMANDE D'ATTESTATION FACULTAIRE DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE*

## CONFIRMATION DES INTERVENANTES ET INTERVENANTS

DIRECTRICE OU DIRECTEUR	Cabot	Isabelle
EVALUATRICE OU ÉVALUATEUR	Lemay	Denyse
RESPONSABLE DE PROGRAMME	Lison	Christelle

## LA RESPONSABLE DE PROGRAMME

SIGNATURE

DATE 26 avril 2019

Christelle Lison, responsable de la maîtrise en enseignement au collégial

PRENDRE NOTE QU'UNE CERTIFICATION ÉTHIQUE REÇUE DU SECTEUR PERFORMA NE PEUT REMPLACER UNE AUTORISATION LOCALE DE PROCÉDER À LA QUELLETTE DE DONNÉES ALPRÈS DE SUJETS HUMAINS DANS UN AUTRE ÉTABLISSEMENT. CEPENDANT, LA CERTIFICATION OBTENUE CONFIRMERA QUE LE PROJET D'ESSAI DE MAÎTRISE EST CONFORME AUX PRINCIPES ÉTHIQUES ÉNONCÉS DANS LE DOCUMENT : *BALISES RELATIVES À UNE DEMANDE D'ATTESTATION FACULTAIRE DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE*.